LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN LICEU

CALITATE ȘI EFICIENȚA ÎN PREDARE ȘI ÎNVĂȚARE

EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ

LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN LICEU

CALITATE ȘI EFICIENȚĂ ÎN PREDARE ȘI ÎNVĂȚARE

Coordonator : prof. dr. CONSTANȚA BĂRBOI

Autori principali : prof. dr. CONSTANȚA BĂRBOI, prof. CRISTINA IONESCU, prof. dr. GHEORGHE LĂZĂRESCU, prof. SILVESTRU BOATCĂ prof. dr. ION NEGREȚ, prof. dr. PAVEL PETROMAN, prof. MARIA TIPERCIUC



Au mai colaborat cadre didactice și inspectori școlari din județele : Argeș, Bistrița-Năsăud, Botoșani, Brașov, Cluj, Covasna, Constanța, Dolj, Harghita, Hunedoara, Iași, Maramureș, Timiș, municipiul București



EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ
BUCUREȘTI – 1983

Lucrarea a fost avizată de Comisia de limba şi literatura română
din Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului

Referenţi :

Prof. DORINA MĂRGINEANŢU, Timişoara
Prof. dr. MARIA PAVNOTESCU, Bucureşti
Prof. RODICA TEOFĂNESCU-COCAN, Neamţ

Redactori : MARIA CATULESCU
SENA STĂNESCU
Tehnoredactor : PARASCHIVA GAŞPAR
Grafician copertă : NICOLAE SÎRBU

CUPRINS

„Nu se poate vorbi de educaţie politică, de cultură revoluţionară fără cunoaşterea limbii, a literaturii, a istoriei glorioase a poporului".

NICOLAE CEAUŞESCU

DE CE DESPRE CALITATE ŞI EFICIENŢĂ LA LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ ?

Lucrarea *Limba şi literatura română în liceu — calitate şi eficienţă* este destinată cadrelor didactice care predau această disciplină în ciclul liceal. Ea se vrea „o carte a profesorului" care să-l ajute în mod concret să realizeze obiectivele instructiv-educative urmărite în predarea şi însuşirea disciplinei respective, valorificînd cît mai deplin posibilităţile pe care le implică obiectul în ceea ce priveşte formarea multilaterală a personalităţii umane.

În acest sens, cartea de faţă încearcă o orientare metodico-ştiinţifică asupra unor probleme de predare şi învăţare, de organizare a unui cadru psiho-educaţional absolut necesar creşterii calităţii şi eficienţei disciplinei în şcoală, organizării şi generalizării unor experienţe.

Ideile care ne-au călăuzit în realizarea lucrării se pot rezuma, în principal, la: exemplificarea deschiderilor spre nou pe care un număr mare de cadre didactice care predau la liceu le au asupra diverselor probleme; lărgirea contactului elevilor cu literatura română şi universală; creşterea competenţei orale şi scrise; formarea instrumentelor de activitate intelectuală la elevi.

Cartea este, în acelaşi timp, o pledoarie caldă pentru ceea ce trebuie să reprezinte profesorul de limba şi literatura română pentru elevi, confirmat fiind faptul că profesorul de limba şi literatura română poate învăţa pe elevii săi şi prin ceea ce reprezintă persoana sa, nu numai prin ceea ce spune.

Argumentele pentru grija pe care şcoala trebuie s-o manifeste în ceea ce priveşte cultivarea limbii la elevi sînt un laitmotiv al lucrării noastre.

Este o datorie patriotică şi o mare cinste pentru dascălul de limba şi literatura română, de a contribui ca întregul tineret încredinţat spre educaţie să cunoască, să stăpînească şi să slujească limba naţională, în perspectiva timpului de viaţă şi de muncă.

Se cere mai bine motivat faptul că vorbirea limpede, scrisul corect sînt „unelte" de care copilul nu se va despărţi toată viaţa, indiferent de profesiunea pe care o va alege, de mediul în care va trăi şi lucra. Aceste „unelte" îl vor ajuta la început să intre în tainele scrisului şi ale cititului, iar mai tîrziu în tainele ştiinţei şi culturii. Ele îl vor ajuta, de fapt, să-şi exprime limpede gîndurile în legătură cu lumea înconjurătoare şi, de asemenea, cu cunoştinţele puse lui la îndemînă de toate cărţile cu care se va confrunta, fie ele de istorie, de fizică, chimie, matematică etc. Din acest punct de vedere, putem spune că limba şi literatura română se înscriu prioritar între instru-

mentele pe care școala le folosește în educarea patriotică și revoluționară a tinerei geneații.

Confruntați cu această nobilă misiune, accentuăm însemnătatea deosebită a răspunderii pentru învățarea corectă a limbii și literaturii române, pentru că, între toate meseriile cîte le învață copilul — și care, toate, conduc într-un fel sau altul la educarea acestuia —, știința limbii și literaturii are, din acest punct de vedere, semnificații deosebite. Mai întîi, fiindcă elevul, însușindu-și limba și literatura română, parcurge, implicit, istoria poporului nostru. În acest sens, concludente sînt observațiile lui Timotei Cipariu (în „Archivul pentru filologie și istorie"): „... limba românească, studiată în mod științific și în legătură cu istoria, poate lămuri trecutul românesc și nici nu poate fi altfel, pentru că limba poporului român, în genere a oricărui popor, se naște odată cu el, crește și se dezvoltă, înflorește și se veștejește, îmbătrînește și moare odată cu poporul. Toate evenimentele cîte trec peste viața unui popor, toate îmbunătățirile, calamitățile ce întîmpină o națiune, toate fazele prin care trece se revarsă asupra limbii acelui popor, acelei națiuni".

Iată de ce cultivarea dragostei și a respectului pentru ceea ce au creat înaintașii în domeniul limbii și literaturii, dorința de a contribui la îmbogățirea și dezvoltarea în continuare a valorosului patrimoniu lingvistic literar — și, nu în ultimul rînd, etic — trebuie să definească azi profilul moral al învățătorului și profesorului de limbă și literatură română. „Dascălul de română" se cere a fi un pasionat nu numai al specialității sale, ci și al menirii sale prioritare în realizarea educației tineretului. Această menire trebuie să-l facă nu doar un specialist bine pregătit, ci și un „propagandist al limbii și literaturii române, al scrierii, citirii și vorbirii corecte, desfășurîndu-și activitatea însuflețitoare nu numai în rîndul copiilor și elevilor, ci și în acela al colegilor de alte specialități, al familiilor tinerilor, în rîndul organizațiilor de copii și tineret.

Acțiunea sa, în acest sens, trebuie să aibă aceeași permanență ca și zilnica activitate la clasă, cu atît mai mult cu cît, în prezent, „dascălul de română" nu mai este singur în strădaniile lui, ca în trecut, ci are la îndemînă o gamă variată de mijloace, multe dintre ele instituționalizate, prin care poate să lărgească sfera de influență și în afara școlii.

Dascălul de limba și literatura română a fost și rămîne un purtător de gîndire și simțire, un deschizător de nou, un îndrăzneț în încercările de modelare și trezire a gîndirii și avîntului patriotic, un virtuos și încăpățînat în dîrzenia de a picura gîndire, sentimente, sensibilitate artistică și morală miilor de copii care își desăvîrșesc personalitatea sub ocrotirea intelectuală a profesorului de limba și literatura română.

Marea semnificație a actului educațional prin limba și literatura română este determinată și de faptul că cel educat — prin vorbirea aleasă, comportare, ținută și cultură — ține vie permanent recunoștința către învățătorul lui și profesorul de limba română, răspunzînd nu de puține ori cu respect și considerație, cu cinste și recunoștință întrebărilor: Unde ai învățat? Cu cine ai făcut limba română? Ce carte ți-a plăcut mai mult etc...? Nu este acesta cel mai frumos dar pe care-l primim noi, profesorii de limbă românească !? Este... ! Dar nu numai atît... ! Aceasta obligă și obligă zi de zi la mai mult și mai ales la mai bine, pentru ca deschiderile de viață, pe care le dorim cît mai trainice pentru copiii noștri, să nu aibă fisuri în ceea ce privește cunoașterea literaturii române, nemaivorbind de stăpînirea limbii.

Răspunderea datoriei împlinite n-o poți împărți cu nimeni, ea ține de fiecare dintre noi și ne urmărește la fiecare intrare în clasă și luare în mînă a unui catalog școlar, care cuprinde în paginile sale „oameni în devenire", nu simple nume, față de care sîntem datori să le dăruim din învățătura și noblețea noastră, să-i facem să gîndească și să vibreze cu noi și în perspectiva timpului, cu respect și sete de carte și cultură, cu dorința de cinstire a limbii române, pentru păstrarea și dezvoltarea tezaurului de valori al literaturii noastre.

Tocmai de aceea, pornind de la dorința de a realiza și în ceea ce privește limba și literatura română un învățămînt cît mai activ, de calitate și eficient, în care elevul să fie ajutat de profesor ca, pe lîngă achizițiile sumative din programă, manuale sau alte cărți de lectură, să-și formeze comportamente noi, dar mai ales să fie capabili să stabilească cînd și unde sînt adecvate comportamentele dobîndite pentru manifestarea creativității, a inițiativei și complexității personalității sale, ca partener activ al actului educațional.

În ultimii ani, Ministerul Educației și Învățămîntului, în colaborare cu Societatea de Științe Filologice, organizațiile U.T.C., inspectoratele școlare județene, Uniunea Scriitorilor au inițiat, pentru perfecționarea studierii limbii și literaturii române în liceu, o serie de acțiuni care susțin și completează programele și manualele de specialitate, generalizează modalități și procedee de perfecționare a predării și învățării limbii și literaturii române în liceu.

Pentru alcătuirea acestei lucrări am încercat să cunoaștem cît mai mulți profesori, să participăm la cît mai multe lecții, să organizăm cît mai multe dezbateri metodice din care să se poată contura esența concepțiilor cadrelor noastre didactice, concepții care converg, după cîte se va vedea, indiferent de județul din care vine: Hunedoara, Dolj, Iași, București, Covasna, Brașov, Cluj, Bistrița-Năsăud, Harghita, Argeș, Constanța, Timișoara.

Prin exemplificările activităților didactice nu se urmărește răsturnarea concepțiilor pedagogice, de pînă acum ci o reevaluare a acestora din perspectiva ultimelor cercetări psihopedagogice și în consens cu dezvoltarea și modernizarea învățmîntului românesc.

Mutațiile care au loc pe plan mondial în ceea ce privește educația, instruirea cu implicații directe, mai ales în disciplinele științifice exacte — matematica, fizica, chimia, biologia, tehnologiile — nu pot lăsa în afară ameliorarea predării și învățării limbii și literaturii române. Progresul școlar este determinat în ultimă instanță de „ce face", „cum face" profesorul și bineînțeles de „ce vor ști să facă elevii săi".

De aceea, în lucrarea de față se insistă mai ales pe pregătirea lecțiilor din punct de vedere metodologic, solicitînd profesorului o reflecție mai atentă asupra unor întrebări: „Cui voi preda lecția?" „Ce voi preda?" „Cum voi preda?" „Elevii au cîștigat ceva din lecția respectivă?" „Profesorul a făcut progrese din punctul de vedere al însușirii cunoștințelor și al formării comportamentelor?" Și, desigur, șirul acestor întrebări poate continua.

Pentru că, în ultimă instanță, eficientă este doar acea lecție pe care profesorul o pregătește temeinic, științific, metodic, o desfășoară corespunzător cu nivelul de înțelegere al elevilor, controlînd dacă elevii săi au înțeles, au reținut și aplică practic cele predate. La toate acestea am mai subinia și influența pozitivă pe care o exercită asupra elevilor ținuta generală a profesorului, conduita sa față de clasă, temperamentul, tonul folosit, imparțialitatea, ferindu-i de traume psihice, de manifestarea unor rețineri care ar putea afecta posibilitățile lor de participare activă la lecție.

Şi, pentru limba şi literatura română, problema fundamentală care se pune este realizarea unui învăţămînt formativ, nu numai o simplă achiziţie de cunoştinţe, de memorare a unor date. Taxonomiile secolului nostru nu se mai opresc numai la nivel cognitiv, acestea fiind primul prag spre analiză şi sinteză, spre formarea unor convingeri proprii şi stăpînirea unor instrumente sigure de înţelegere a unei cărţi, de apreciere a valorii estetice. Pe lîngă faptul că elevii dobîndesc o înţelegere clară a marilor valori ale culturii române, ei trebuie să fie capabili să evidenţieze calităţile marilor valori cu propriile lor cuvinte şi judecăţi.

Formîndu-le capacităţi şi deprinderi, elevii vor putea aplica şi explica valorile estetice şi etice ale lecturii, fiind în acelaşi timp în măsură să discearnă valoarea de nonvaloare.

În acest sens, lucrarea prezintă experienţe valoroase din multe judeţe ale ţării şi din municipiul Bucureşti privind practicarea unor metode şi procedee moderne în predarea limbii şi literaturii române, precum şi popularizarea unor eforturi ale inspectoratelor şcolare judeţene, conduceri de şcoli, într-o strînsă colaborare cu organizaţiile U.T.C. şi comitetele cetăţeneşti de părinţi, în vederea realizării de condiţii optime care să permită ameliorarea învăţării. Este vorba despre amenajarea unor săli de clasă cu specific pentru predarea limbii şi literaturii române, săli care sînt cunoscute sub genericul de „cabinete", şi dotarea acestora cu materiale didactice. De fapt, ni se pare mai potrivită folosirea denumirii „sală de clasă pentru limba şi literatura română", decît „cabinet", în condiţiile în care într-un liceu, cu un număr mare de clase de elevi, se pot organiza mai multe săli pentru predarea limbii române, cabinetul presupunînd pretenţii mult mai mari, chiar în ceea ce priveşte spaţiul afectat, precum şi posibilităţile de multifuncţionare ale acestuia.



Sala de limba şi literatura română — Liceul „Radu Negru", Făgăraş—Braşov



Sala de limba și literatura română — Liceul industrial „Clujeana", Cluj-Napoca

Ne propunem însă să nu stăruim asupra teoretizărilor privind terminologia, ci să încercăm să demonstrăm avantajele pe care le oferă orice inițiativă de a optimiza condițiile de învățare, convinși fiind că aceasta contribuie la creșterea motivației psihopedagogice a elevilor pentru actul învățării, la determinarea atitudinii angajante din partea lor, la modificarea relației profesor-elev spre binele actului educațional.

Lucrarea oferă sugestii de folosire a materialelor didactice și a mijloacelor audio-vizuale. Materialul didactic de bază, specific predării limbii și literaturii române, îl constituie *textul literar*, fără de care nu se poate pune problema calității și eficienței lecției. Așadar, folosirea intensivă a bibliotecilor școlare de la nivelul unităților liceale și a celor din sălile speciale (cabinete) de predare a limbii și literaturii române constituie una din condițiile succesului școlar al profesorilor și elevilor.

Alegerea materialelor didactice și a mijloacelor audio-vizuale, cu discernămînt și în concordanță cu obiectivele lecției, folosirea acestora la timp și fără a se exagera, conduce la accesibilizarea cunoștințelor, la activizarea gîndirii, a observației, la obligarea concordării observației cu limbajul, prin expunerea faptelor. Aceasta, însă, nu simplifică munca profesorului, ci, dimpotrivă, îl obligă la o pregătire mai atentă, pentru realizarea modernă a lecției de predare-învățare, neînlocuind în nici un fel de condiții textul, cuvîntul avînd cea mai puternică înrîurire asupra elevului.

Experiențele didactice prezentate sînt o pledoarie pentru a organiza un sistem, cu implicații directe asupra eficienței didactice. Rezultatele activității profesorului se măsoară în pregătirea pentru viață și muncă a tineretului, deci în eficiență socială, de aceea nu ne putem permite rezerve față de răspunderea ce o încredințează cadrului didactic societatea de astăzi, care investește enorm, și material, și spiritual, pentru o eficiență generală, economică și socială.

Iată de ce activitatea de la catedră nu poate rămîne o simplă problemă personală, la liberul arbitru: „fiecare facem ce putem..." ! Obligația pentru a răspunde mersului înainte al societății în pregătirea tineretului este de a asimila permanent valorile cercetărilor moderne în domeniile fundamentale sau apropiate disciplinei noastre, cum sînt: pedagogia, psihologia, istoria, sociologia, economia politică etc. Nu se poate progresa fără cutezanță, și mai ales în predarea limbii și literaturii române, unde, pe lîngă dezvoltarea sentimentelor, a „simțirii", o reală importanță o are formarea gîndirii științifice, a puterii de discernămînt, tinerii fiind capabili, în perspectiva educației permanente, de a ști cum să citească, ce să citească și mai ales ce să aleagă din ce au citit.

Lucrarea noastră propune trei categorii de probleme:

1. De informare psihopedagogică, cu trimiteri la limba și literatura română, de valorificare a resurselor materiale prin crearea și folosirea materialelor didactice și auditiv-vizuale în cadrul unor săli de clasă special desemnate pentru predarea limbii și literaturii române (cabinete).

2. Proiecte didactice care au făcut obiectul lecțiilor la clasă, cu bune rezultate, ale unui număr mare de profesori din diferite județe și profiluri de licee.

3. Materiale elaborate de către unii membri ai comisiei de limba și literatura română sau de către alte cadre didactice și care să vină în sprijinul profesorilor pentru predarea unor capitole sau lecții cum sînt: cultivarea limbii și compoziție; literatura română de după Eliberare; literatura română în contextul literaturii universale; sugestii pentru o eficiență sporită a lucrărilor de sondaj sau care ar putea constitui orientări în elaborarea unor teste de verificare la nivelul tuturor claselor.

Lucrarea este alcătuită din cinci capitole mari: I. *Orizonturi moderne în didactică la limba și literatura română*. II. *Sugestii practice pentru a preda creativ limba și literatura română*. III. *Teoria literaturii. Literatura universală*. IV. *Din experiența unui județ — Hunedoara*. V. *Evaluarea*.

Volumul de față se înscrie în preocupările Ministerului Educației și Învățămîntului în ceea ce privește promovarea experienței didactice valoroase, prin lucrări metodice privind predarea și învățarea limbii și literaturii române în învățămîntul liceal, de zi și seral.

Dorim ca lucrarea, *Limba și literatura română în liceu. Calitate și eficiență în predare și învățare* să constituie pentru profesori un veritabil instrument de lucru.

Mulțumim inspectoratelor școlare și cadrelor didactice care au dovedit interes și receptivitate în a susține strădania noastră pentru o calitate și eficiență superioară a predării și însușirii limbii și literaturii române în liceu.

Am fi bucuroși dacă opiniile exprimate de cadrele didactice ar veni în întîmpinarea bunelor noastre intenții, propunînd spre generalizare și alte inițiative din activitatea la catedră, activitate de mare răspundere, pe care oricare profesor de limba și literatura română o prestează în învățămîntul nostru, pentru educarea patriotică, revoluționară a tineretului școlar, contribuind, în acest mod, la ridicarea generală a învățămîntului românesc, deziderat exprimat de către tovarășul Nicolae Ceaușescu la Conferința Națională a Partidului Comunist Român din decembrie 1982: „Trebuie, de asemenea, să înfăptuim perseverent măsurile de ridicare și mai puternică a nivelului învățămîntului nostru de toate gradele, îmbunătățind pregătirea profesională, tehnico-științifică a elevilor și studenților în pas cu noile cuceriri ale cunoașterii actuale din toate domeniile, asigurînd cadre de înaltă competență în toate sectoarele de activitate".

Capitolul I

ORIZONTURI MODERNE ÎN DIDACTICA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN LICEU ȘI DIDACTICA MODERNĂ

În definirea mai veche sau mai nouă a didacticii *se regăsesc dimensiuni care vizează organizarea situațiilor de învățare pentru însușirea de către elevi a unui sistem de cunoștințe și deprinderi accesibile vîrstei. Eforturile cercetărilor pedagogice pentru optimizarea procesului de instrucție și educare sînt îndreptate spre definirea mai clară a finalităților pe care le presupune fiecare disciplină școlară și totalitatea acestora. Prima concluzie care se impune ca un laitmotiv este aceea că nu se mai poate concepe modernizarea predării și învățării, elaborarea unor documente școlare — programe, manuale, sisteme de evaluare — fără definirea clară și concretă a obiectivelor ce se cer urmărite. Precizarea obiectivelor și ordonarea priorităților acestora va permite acțiune didactică clară și posibilități de evaluare concrete, științifice, indiferent dacă obiectivele sînt cognitive, afective sau psiho-motorii.*

Dintre toate disciplinele, limba maternă, în cazul nostru limba și literatura română *prezintă cele mai mari dificultăți în ceea ce privește elaborarea unui sistem de obiective care să determine finalitățile generale înscrise în programele școlare la disciplina respectivă.*

Capitolul cuprinde două categorii de materiale:

1) *Prima categorie de materiale reliefează experiența la nivelul unor județe sau școli în ceea ce privește modernizarea predării și învățării limbii și literaturii române, cu sublinierea unor priorități specifice nivelului liceal, cum ar fi: stăpînirea de către elevi a instrumentului de comunicare, cunoaștere și interacțiune socială care este* limba română; *dezvoltarea intelectuală, afectivă, etică, estetică și socială a elevilor pe coordonatele impuse de societatea noastră; stimularea creativității, a gîndirii divergente, a libertății opțiunilor, a responsabilității de a se angaja și afirma în acțiunile largi de păstrare și elaborare a actelor de cultură și civilizație, prin sentimentul utilității fiecăruia, al unui echilibru afectiv durabil — priorități absolut necesare pentru integrarea socială a viitorilor adulți.*

De asemenea, capitolul cuprinde și unele materiale de informare generală asupra cercetărilor pedagogice moderne în efortul general de perfecționare a instrucției și educației școlare, experiențe prezentate și la noi prin traducerile de specialitate realizate de către Editura Didactică și Pedagogică, sau altele aflate doar în original și în bibliotecile din țara noastră.

Chiar dacă definirea problemelor nu vizează expres obiectul nostru, profesorul de limba și literatura română nu se poate sustrage rămînînd un izolat în

acțiunea sa, cu atît mai mult cu cît inovarea și modernizarea celorlalte discipline nu se pot face fără stăpînirea solidă a limbii române, care dă mobilitate gîndirii și acțiunii elevului în actul culturii, al științei și tehnicii.

În acest context se înscriu și materialele referitoare la cultură și educație, precum și cele care se referă la inițiativele Societății de Științe Filologice de a susține și completa, în colaborare cu Ministerul Educației și Învățămîntului, eforturile de informare științifică și pedagogică a cadrelor didactice prin activități specifice, precum și finalizarea unor preocupări de cercetare științifică — realizîndu-se mai rapid schimbul de valori prin dezbateri, colocvii, sesiuni științifice, publicații.

2) *A doua categorie de materiale se referă la asigurarea condițiilor didactico-materiale, de igienă a muncii intelectuale și moral-psihologice — premise evidente pentru asigurarea calității și eficienței învățării limbii și literaturii române.*

Se subliniază necesitatea unei dotări, conform normativelor în vigoare, amenajarea unor săli de clasă speciale pentru limba și literatura română, care sînt echivalente cu laboratoarele de lucru pentru celelalte discipline, cum ar fi: fizica, chimia, etc.

Sînt evidențiate inițiative ale inspectoratelor școlare județene și ale catedrelor în realizarea unor materiale didactice și alte forme de facilitare a accesului elevilor în învățarea limbii și literaturii române: biblioteci, fișe, colecții de albume sau fotocopii, fotografii, discuri, benzi de magnetofon etc.

În materiale se insistă asupra necesității atitudinii conștiente pe care trebuie s-o aibă cadrele didactice în alegerea mijloacelor audio-vizuale și a materialelor didactice care să sprijine profesorul în accesibilizarea informației elevilor, a formării deprinderilor și priceperilor, conform obiectivelor stabilite, într-un timp minim și cu un efort ponderal și din partea elevilor.

Se accentuează faptul că baza materialelor didactice rămîne textul literar, *absolut indispensabil în procesul predării și învățării limbii și literaturii române.*

Apreciindu-se importanța motivării moral-psihologice prin organizarea lecțiilor într-un cadru special care creează ambianță și posibilități multiple de punere în valoare a personalității elevilor, se atrage atenția, totodată, asupra exploatării raționale a condițiilor existente, diminuînd cheltuielile de dotare. Folosirea eficientă a actualei baze materiale, îmbogățirea permanentă a acesteia prin contribuția cadrelor didactice, a elevilor și chiar a părinților — reprezintă sarcini de mare răspundere la nivelul fiecărui liceu și catedre de specialitate.

Realizarea unui cadru special amenajat și pentru limba și literatura română conduce la crearea unei atmosfere moral-psihologice favorabile în care tactul pedagogic și exigența necesară pot facilita accesul curajos al copiilor la autoeducație, fără tutelare, încordare, frică.

Concluzia care se desprinde este că desfășurarea lecției în clasele special amenajate creează premisele succesului școlar, antrenează toți elevii în desfășurarea lecției, înlătură starea de plictiseală și oboseală chiar, punîndu-i într-o stare permanentă de emoție și atenție, determinîndu-i să devină parteneri activi ai profesorului în lecție, ambianța completîndu-se cu interesul, dorința, responsabilitatea și conștientizarea, motivații esențiale ale întregii colectivități sociale și determinante în pregătirea pentru muncă și viață a elevilor.

În acest context se prezintă și una din multiplele experiențe ale integrării bibliotecii școlare și a altor activități specifice în activitatea de predare și învățare a limbii și literaturii române.

Ideile expuse în acest capitol se vor regăsi în celelalte capitole prin exemplificările practice ce se vor face în predarea limbii și literaturii române, în modernizarea bazei didactico-materiale, și prin alte experiențe ale județelor, cum este și cazul județului Hunedoara.

1. DIN EXPERIENȚA INSPECTORATULUI ȘCOLAR AL JUDEȚULUI MARAMUREȘ

În *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism* este subliniată contribuția literaturii și artei „la afirmarea, în forme specifice, a concepției înaintate despre lume și viață". În acest sens, studierea limbii și literaturii române în școală are menirea să contribuie la formarea personalității omului nou cu un larg orizont de cunoaștere, constructor conștient al socialismului și comunismului.

Lecția de literatură este poate actul educativ de cea mai mare complexitate, în care semnificația imaginilor de artă literară capătă valoare printr-o tehnologie didactică determinată de specificul receptării artistice. De aceea, prima condiție pe care trebuie s-o îndeplinească un profesor de limba și literatura română este cunoașterea desăvîrșită a domeniului său de specialitate, dublată de competența pedagogică și personalitate în interpretare. Ca urmare a acestei cerințe, studiul individual este o formă de bază a actului de perfecționare, care-i facilitează profesorului informarea „la zi" cu ultimele noutăți de specialitate, pedagogice și metodice.

Catedrele de limba română au sarcini speciale în procesul de perfecționare a profesorilor, beneficiind de un cadru specific — zilele metodice —, plan de muncă propriu, precum și de un plan de cercetare. În acest cadru se dezbat în detaliu probleme legate de utilizarea și valorificarea mijloacelor de învățămînt în lecție, cunoașterea și aplicarea programelor școlare, corelarea acestora cu manualele, se poate valorifica experiența pozitivă etc

Munca de cercetare științifică se realizează prin sarcini individuale la tema de cercetare a catedrei, dar și prin inițiativa proprie de cercetare a unor fenomene școlare sau prin contribuții la aplicarea și îmbunătățirea metodelor active de învățămînt. Aceste cercetări sînt finalizate cu comunicări în cadrul sesiunilor interne, la nivelul zonelor sau județului.

Cercurile pedagogice, organizate pe grupuri de licee, astfel încît numărul cadrelor care participă să nu fie mai mare de 40, dau posibilitatea de a se exprima, pe marginea temelor puse în discuție, unui număr mare de participanți. Aceste teme sînt anunțate la începutul fiecărui an școlar și pot constitui ele însele teme de cercetare pentru unele catedre. Exemplificăm cu două asemenea teme: „Structura și metodologia lecțiilor de cultivare a limbii" și „Valorificarea valențelor educative ale textului literar". În raport cu tematica stabilită, în liceele organizatoare se țin lecții demonstrative, care sînt apoi amplu dezbătute.

De o reală eficiență în asigurarea corelației interdisciplinare a predării literaturii române sînt schimburile de experiență organizate la nivelul școlii între profesorul de literatură română și profesorii care predau specialități înrudite.

Acțiunile de îndrumare și control realizate de Inspectoratul școlar urmăresc cu prioritate preocuparea cadrelor didactice pentru creșterea eficienței și calității procesului de predare-învățare, modul în care elevul este angajat activ în predarea cunoștințelor, gradul de modernizare a acestuia vederea dobîndirii cunoștințelor, a formării priceperilor și deprinderilor, în munca diferențiată, nivelul de cunoștințe al elevilor, pregătirea cadrului didactic pentru lecție, aspectul științific și metodic al lecțiilor.

Dinamica vieții contemporane impune dezvoltarea la elevi a capacității de integrare continuă a cunoștințelor în sisteme mobile, capabile de restructurări, precum și capacitatea de a-și fi însușit o tehnică a învățării pentru achiziționarea și reactualizarea cunoștințelor în sisteme și contexte diferite.

În condițiile accentuării funcției formative a învățămîntului, eficiența și calitatea lecțiilor de limba și literatura română vor crește și datorită utilizării unei tehnici moderne, deși considerăm că modernitatea unei lecții nu rezidă în primul rînd în tehnica modernă utilizată, ci în eficiența cu care au fost realizate obiectivele operaționale: de învățare, de transfer, de exprimare, printr-o bună organizare a activității elevilor, astfel încît să participe la lecție cu o angajare totală, conștientă, cu spirit de inițiativă, în vederea stăpînirii metodelor de lucru și a însușirii conștiente a cunoștințelor.

În urmărirea tuturor acestor aspecte și a multor altora, precum și în evaluarea activității cadrului didactic, fișa de asistență și fișa de evaluare, elaborată de Inspectoratul Școlar Județean Maramureș, sînt instrumente de lucru de o mare eficiență și utilitate, deoarece exclud empirismul și subiectivismul.

Modernizarea tehnologiei didactice presupune și modernizarea cadrului de predare, a cadrului ambiental, propice unei activități spirituale elevate. În acest sens, optăm pentru realizarea în licee a unor săli speciale pentru predarea limbii și literaturii române.

În acțiunea de dotare a acestor săli cu mijloace de învățămînt nu trebuie scăpate din vedere unele elemente de strategie didactică, cum ar fi faptul că profesorul nu mai expune, ci, în calitate de coordonator, inițiază elevul în tehnici legate de sarcini practice, pe care acesta trebuie să le îndeplinească în clasă sau în munca independentă în afara clasei. Mijloacele didactice (fișe, folii, diapozitive, benzi magnetice, fotografii, diafilme) trebuie corelate cu cerințele programei și cu manualul. În vederea creșterii capacității de înțelegere a elevilor, întregul demers didactic trebuie organizat în spiritul noilor teorii ale învățării (ale psihodidacticii). Mijloacele didactice și metodele, de asemenea, trebuie să fie corespunzătoare obiectivelor urmărite.

În măsura în care contribuie la realizarea sarcinilor didactice, pot fi preluate, printr-o prelucrare critică, anumite tehnici de investigație a textului literar, propuse de critica literară modernă. Pentru menținerea continuă a curbei ascendente a atenției elevului și deci a eficienței activității de predare-învățare, pe parcursul celor 50 de minute ale orei profesorul va avea în vedere alternarea metodelor activizante (de pildă, după munca cu textul sau după o activitate independentă, va folosi banda magnetică, proiecția etc.).

Conceperea unei baze materiale din această perspectivă permite aplicarea principiului de bază al învățămîntului modern, învățarea prin activi-

tate, dar, așa cum am mai arătat, aceasta presupune o corelație între metode, mijloace didactice și organizarea lecției.

Desfășurate în aceste condiții, lecțiile vor cîștiga mult în calitate și eficiență, deoarece oferă o gamă foarte variată de posibilități prin care elevul are acces la semnificația operei de artă, iar pregătirea și desfășurarea activității de către profesor din perspectiva obiectivelor operaționale îi permite acestuia o mai bună cunoaștere a elevilor, mai ales în ceea ce privește profunzimea gîndirii acestora, destind atmosfera de lucru, lecția desfășurîndu-se într-un ritm mai susținut, mai dinamic, și asigură, în cele mai multe cazuri, declanșarea la elevi a unor procese interioare de meditație pe marginea temelor dezbătute, sau stimularea acestora spre dezbateri în grup, care se desfășoară spontan, după ora de curs.

O problemă de importanță majoră asupra căreia ne oprim este dezvoltarea gustului pentru citit — necesitate obiectivă — și scrierea corectă.

Astăzi, cînd tehnica pătrunde cu atîta impetuozitate în viața omului, cînd mijloacele audio-vizuale îi oferă — fără a-i solicita cel mai mic efort — un înlocuitor pentru lectură, pe cît de lejer pe atît de înșelător, profesorului de limba română, în primul rînd, îi revine sarcina de a forma la elevi deprinderea de a citi, de a le inculca ideea că lectura este o cale sigură de adaptare la asaltul tehnicii, oferindu-i posibilitatea dezvoltării lui interioare, spirituale.

Din această cauză, în predarea-învățarea literaturii române în școală, considerăm lectura drept instrumentul cel mai important al formării și autoperfecționării omului, stimulîndu-i deopotrivă memoria, imaginația și gîndirea. Ca urmare, exercițiul de citire conștientă, nuanțată, expresivă —„momentul lecturii" cum mai este denumit — integrat în lecția de literatură română nu-și pierde importanța nici în clasele de liceu, mai cu seamă în treapta I, cînd asistăm la procesul de dobîndire a unei experiențe psiho-intelectuale mult mai complexe, concomitent cu realizarea instrucției și educației elevului. El trebuie făcut să înțeleagă faptul că lectura este actul esențial al existenței și realizării operei literare ca rezultat al coparticipării cititorului la semnificația și mesajul artistic încorporate în operă.

Actul lecturii se grefează pe un fundal cultural, emoțional și comportamental, care diferă de la un receptor la altul, ceea ce presupune o pregătire prealabilă a elevului în vederea receptării operei de artă. Cultivarea gustului pentru lectură, fiind un act de educație, se desfășoară într-o perioadă de timp mai îndelungată și presupune folosirea unor texte de o valoare sigură, care să oglindească interesele și aspirațiile elevului.

Un loc important trebuie să ocupe în activitatea didactică a profesorului de limba și literatura română, și nu numai a lui, exercițiile ortoepice și ortografice acestea aflîndu-se într-un evident raport de reciprocitate, în sensul că ortografia fixează grafic ortoepia, sau că imaginea scrisă a cuvîntului influențează pronunțarea acestuia.

Actele și acțiunile didactice anterioare, bazate mai ales pe învățarea prin intuiție și memorare mecanică (în clasele I—IV), pe explicarea logico-științifică (în clasele V—VIII), vor fi continuate, avînd în vedere predispoziția mult mai accentuată a elevului de liceu spre învățarea rațională, prin subordonarea cazurilor particulare regulilor generale cunoscute, prin însușirea unor reguli noi, care să explice situații necunoscute sau neînțelese de el.

Optăm pentru necesitatea imperioasă a confruntării greșelii cu regula și fixarea variantei corecte printr-o bogată gamă de exerciții adecvate de re-

cunoaştere şi caracterizare, grupare, motivare şi disociere, pentru a putea trece apoi la exerciţii de creativitate pentru formarea deprinderilor corecte.

Studiul literaturii române în liceu oferă posibilitatea de a solicita ortografia şi ortoepia în interpretarea operei literare, în multe cazuri acestea determină stilul şi individualizarea unor personaje, sau relevînd intenţionalitatea scriitorului de a exprima o anumită ideatică, de a da forţă ideii (scrierea unor substantive comune cu majusculă etc).

Obiectivele şi sarcinile studierii limbii şi literaturii române în liceu impun aplicarea unei concepţii unitare în procesul de predare-învăţare, adecvată colectivelor de elevi şi, mai ales, o amplă activitate de pregătire şi perfecţionare a fiecărui cadru didactic, ca determinante esenţiale ale calităţii şi eficienţei demersului didactic. Insistăm, în mod deosebit, asupra pregătirii de specialitate şi metodică a profesorului de limba şi literatura română, a informării lui permanente cu noutăţile de ordin ştiinţific şi metodic, a asimilării organice a acestora şi a utilizării lor raţionale în lecţii şi alte activităţi complementare pe care le întreprinde cu elevii. Astfel, în cercurile pedagogice trimestriale, ca punct distinct al acestei activităţi se prezintă şi se discută lucrările ştiinţifice şi metodice apărute în răstimpul dintre întîlniri. Catedrele de limba română îşi stabilesc la începutul fiecărui an şcolar, în cadrul planului de muncă, o listă de lecturi obligatorii pentru profesori, determinate de cerinţele imperioase ale dobîndirii unei informaţii ştiinţifice şi pedagogice superioare, la zi, precum şi de obiectivele şi sarcinile modernizării procesului de predare-învăţare, în vederea ridicării calităţii şi a creşterii eficienţei acestui act. La baza elaborării acestor liste stau cerinţele stabilite în programele de perfecţionare editate de Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului pentru profesorii de limba şi literatura română.

În acelaşi scop, s-a cerut ca fiecare cadru didactic, indiferent de vechimea sa în învăţămînt sau de gradele didactice obţinute, în cadrul pregătirii generale, să-şi stabilească printr-o schiţă pentru fiecare lecţie:

a) obiectivele operaţionale;

b) modalităţile de desfăşurare a lecţiei, metodele şi procedeele didactice care vor fi utilizate;

c) mijloacele de învăţămînt ce se vor folosi în lecţie;

d) exerciţiile şi temele care se vor efectua în clasă de către elevi sub îndrumarea profesorului, conţinutul activităţilor de muncă independentă;

e) temele şi exerciţiile date spre lucru acasă.

În prima lună de cursuri a fiecărui an şcolar, în toate unităţile din judeţ, la nivelul catedrelor de limba română, se analizează:

a) nivelul de pregătire al elevilor;

b) lipsurile cu cea mai mare frecvenţă în cunoştinţele şi deprinderile elevilor;

c) rezultatele obţinute la probele de verificare a cunoştinţelor, concursuri, examene, lucrări scrise, teste etc.

Pe baza concluziilor desprinse, trebuie să se stabilească sarcini şi măsuri corespunzătoare, care să fie incluse în planul de muncă al catedrei.

Intrucît lectura este calea principală de formare, de îmbogăţire şi de nuanţare a exprimării elevilor, profesorul de limba şi literatura română are datoria de a cunoaşte ce citesc elevii, cît citesc şi spre ce lecturi se orientează, iar în acest cadru de preocupări e necesar să sporească contribuţia bibliotecii şcolare, printr-o mai bună colaborare cu profesorii de limba română, cu întregul colectiv de educatori, la formarea gustului pentru lectură al elevilor, la educaţia lor estetică, civică şi patriotică.

Catedrei de limba și literatura română îi revine sarcina de a analiza o dată pe an și de a informa consiliul profesoral despre modul în care tot personalul didactic se preocupă de cultivarea limbii. Acțiunea de cercetare este îndelungată și se bazează pe lucrări scrise, asistențe la ore, discuții cu elevii, controlul caietelor de notițe etc.

În considerațiile de față am expus cîteva din gîndurile și preocupările noastre pentru ridicarea pe o treaptă calitativ superioară a învățării limbii și literaturii române în școlile județului Maramureș.

2. PROFESORUL DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN FAȚA EXIGENȚELOR TEHNOLOGIEI EDUCAȚIONALE

PRECIZĂRI

Considerațiile care urmează au drept obiectiv să demonstreze că predarea limbii și literaturii române în școala actuală constituie o activitate care poate fi îndeplinită de către profesori în bune condiții dacă aceștia stăpînesc strategia tehnologiei educaționale.

Oricare ar fi caracterul lor — de judecată, de ipoteză, de concluzie etc. —, considerațiile următoare sînt făcute, în exclusivitate, de pe pozițiile *tehnologiei educaționale*, disciplină psihopedagogică a cărei apariție recentă a fost apreciată ca marcînd „o mutație revoluționară în teoria și practica instruirii" (G. de Landsheere, 1971). În pedagogie există, desigur, și alte optici și adoptarea lor este o chestiune de alegere liberă. Dar, în condițiile de azi și de mîine ale școlii, care rezonează profund și amplu la expansiunea uriașă a științei în toate domeniile, conștiința acestui fapt obligă la adoptarea fără tocmeală a ceea ce este nou în știința educației.

ÎNCEPUTURILE TEHNOLOGIEI EDUCAȚIONALE: TAXONOMIA OBIECTIVELOR EDUCAȚIONALE

„Orice lucru didactic bine făcut este rezultatul unui proiect didactic bine gîndit". Aceasta este înțelepciunea de căpătîi cu care așa-numita „tehnologie educațională" îmbogățește tezaurul pedagogiei teoretice și practice. Că este o concluzie sugerată de praxeologie — știința acțiunii eficiente — este ușor de observat. Cîndva, renumitul Comenius visase să pună bazele unei „Didactici Magna" — o „artă universală de a învăța pe toți totul". De atunci au trecut peste trei secole și, în ciuda prestigiului imens al gîndirii comeniene, practicienii au avut vreme să-și dea seama că „arta" lui Comenius nu era nici universală și nici nu putea fi folosită pentru a-i învăța „pe toți totul". Încercările ulterioare, în ciuda aportului lor la *pedagogia perennis*, n-au mai fost la fel de ambițioase, și aceasta din motive care păreau întemeiate. S-a spus că „o didactică universală este imposibilă"; că „fiecare educator își are arta sa"; că „un copil inteligent, normal, are tot atîta nevoie de

didactică spre a învăța cîtă nevoie are un om sănătos de medicină spre... a se însănătoși"; că educația este „artă subiectivă" nu „știință obiectivă" etc.,

S-a putut vedea, însă, de curînd, că visul lui Comenius nu era utopic. Cînd toate speranțele păreau spulberate, a apărut „tehnologia educațională" sau „designul instrucțional", despre care unii nu s-au sfiit să aprecieze că reprezintă însuși fundamentul „artei de a-i învăța pe toți totul", ba chiar așa cum dorise Comenius: „în mod concis, plăcut și temeinic".[1]

Totul a început în 1948 — după cum relatează Benjamin S. Bloom în prefața renumitei sale lucrări *A Taxonomy of Educational objectives* (Handbook I, *The Cognitive Domain*, 1956). În acel an a avut loc o banală întrunire a examinatorilor din învățămîntul superior care participau la un congres al Asociației Americane de Psihologie. Intențiile întrunirii erau modeste: să elaboreze un document clar care să permită, apoi, repartizarea problemelor examenelor după o clasificare utilizată în mod curent de către examinatori. Nu era, desigur, un secret pentru nimeni faptul că nu exista o clasificare unică de acest gen. Nimeni nu intuia însă, la acea dată, nici consecințele practice și nici dificultatea realizării unei asemenea clasificări. Un grup de specialiști a început să lucreze după ce a dezbătut problema, pe larg, cu profesori din învățămîntul superior și din învățămîntul secundar, cu studenți și cercetători în domeniul științelor educației. Obstacolul de care se izbeau specialiștii a apărut, dintr-o dată, ca fiind de netrecut, oricît de banal păruse la început: „cîte capete, atîtea păreri !" Altfel spus, fiecare intervievat avea opinii proprii, iar între ei, profesorii păreau că procedează în practică „după cum îi tăia capul". Nimeni nu cunoștea *precis cu ce rezultate educaționale* trebuia să se încheie instruirea la un ciclu de învățămînt sau altul; fiecare avea păreri personale (iar mulți nu aveau nici un fel de păreri) în legătură cu întrebarea: „ce trebuie *să știe* și *să știe să facă* absolventul?"; aceasta și cînd întrebarea era pusă în legătură cu un întreg ciclu de învățămînt, și în legătură cu anumite discipline în parte. Concluzia care se impunea, în baza unor asemenea întrebări, nu era una singură. Mai întîi, devenea evident adevărul surprinzător că *educatorii nu cunosc în mod clar ce rezultate educaționale urmăresc prin activitatea pe care o desfășoară.* Mai grav era însă adevărul următor, ușor de dedus pe bază celui dintîi: *nici educații nu știu clar cu ce scop educațional se pregătesc într-un anumit ciclu de învățămînt, ori cu ce scop educațional parcurg o disciplină de învățămînt sau alta.* Corolar: *Oricît ar părea de sofisticat un anumit proces de instruire, cîtă vreme obiectivele desfășurării sale nu sînt cunoscute de către cel care învață, procesul nu este conștient și deci nu este un proces de educație, ci activitate de „dresaj"* !

Desigur, finalitățile generale, idealurile abstracte, obiectivele „mari" ale instruirii puteau fi indicate, de către educatorii intervievați, mai mult sau mai puțin riguros. Dar educația nu este un „proces general", instruirea nu țintește direct, ci numai „medial" obiective „mari" și, de cele mai multe ori, rezultatele ei nu sînt abstracte, ci foarte concrete. Profesorii puteau indica, de exemplu că disciplina pe care o predau contribuie la dezvoltarea (multilaterală) a personalității sau la stimularea gîndirii logice. Dacă li se punea o întrebare de genul: „Cu ce *rezultate concrete* (de natură educațională) se va încheia *această* lecție de matematică", răspunsurile de genul „stimulează creativitatea !", „dezvoltă personalitatea" etc. erau din cauza eviden-

---

1 J. A. Comenii, *Opera didactica omnia*, Amsterdam, 1627.

tei lipse de precizie. „Întrebaţi-i pe unii profesori, cu cinci minute înaintea intrării la lecţie, *ce obiective educaţionale concrete urmăresc*, şi fie că veţi primi răspunsuri generale, vagi şi echivoce, fie că discuţia va fi repede curmată" — sugera, recent, De Landsheere (1979) îutr-o probă simplă de verificare a veridicităţii afirmaţiilor făcute mai sus. Am putea completa „proba" cu un alt „item" : întrebaţi-i pe elevii care tocmai au terminat o activitate didactică oarecare *ce ştiu* sau *ce ştiu să facă*, concret, în urma acelei activităţi ! Răspunsurile vor fi asemănătoare cu cele ale unor profesori !...

În 1956, B.S.Bloom a publicat rezultatele unei încercări vaste de a inventaria şi sistematiza *rezultatele aşteptate* ale instruirii plecînd de la premisa că ele trebuie să fie, principial, *unice, exprimate în termeni psihopedagogici* de comportament, şi să fie cunoscute, înainte de a fi... urmărite — atît de către educatori cît şi de către educaţi: *o taxonomie a obiectivelor educaţionale cognitive.*

S-a plecat de la premisa, simplă, că indiferent de diversitatea disciplinelor de învăţămînt, *învăţarea* acestora este un proces psihic: poate fi descrisă în termeni de comportament mai mult sau mai puţin observabil. Oricîtă „diferenţă" este între biologie şi literatură, învăţarea lor presupune utilizarea *aceloraşi mecanisme psihice* şi, deci, obţinerea unor *produse* (*rezultate*) *educaţionale* similare. Oricît de larg ar fi orizontul cunoaşterii umane, cunoaşterea ca atare se focalizează într-un centru unic: *mintea omenească*. Toţi profesorii — indiferent de disciplina în care s-au specializat — ar trebui aşadar să cunoască în profunzime „misterele" acestui „centru", pentru a-l putea „alimenta" mai bine şi a-l determina să „producă" capacităţi, abilităţi, deprinderi, strategii etc. specifice de utilizare a cunoştinţelor din domeniul de specialitate în care sînt experţi.

B.S.Bloom a arătat că rezultatele cele mai generale ale educaţiei puteau fi grupate în trei domenii de comportament: *cognitiv* (toate achiziţiile, deprinderile, abilităţile etc. intelectuale); *afectiv* (toate schimbările afective şi de personalitate induse pe calea educaţiei în structura psihică şi comportamentală a celui care se pregăteşte); şi *psihomotor* (toate abilităţile, deprinderile şi capacităţile de a acţiona productiv ale celui care se pregăteşte).

Instruirea va realiza, preponderent, obiective din domeniul cognitiv; educaţia morală va realiza, preponderent, obiective din domeniul afectiv; pregătirea practică va realiza, de regulă, obiective psihomotorii. Desigur, educaţia ca atare, urmărind edificarea personalităţii în consens cu aspiraţiile societăţii în care se construieşte, este un proces unitar, înglobînd şi împletind obiective educaţionale din toate cele trei domenii, cu condiţia ca educaţia, în totalitate, să fi fost proiectată ca un sistem coerent cu finalităţi precise şi să nu fie o îngrămădire haotică, în care factori de decizie şi-au spus „cuvîntul" în funcţie de criterii arbitrare.

Ideea de inventariere şi clasificare a obiectivelor educaţionale a răscolit profund disciplinele educaţionale, în special didactica, trezind-o pe aceasta din „somnul metafizic" pe care tradiţia pedagogilor-filosofi o încetăţenise de multe secole. Pe neaşteptate, spectacolul desuet al speculaţiilor metafizice s-a curmat. În scenă a intrat un personaj nou, care părea că nu va pătrunde niciodată pe tărîmul „edenic" al pedagogiei: *rigoarea*. Această schimbare revoluţionară a supărat numeroase mentalităţi. Numărul susţinătorilor este încă, probabil, mult mai mic decît acela al contestatarilor pedagogiei riguroase. Din păcate, cei mai mulţi contestatari se află în rîndul primilor beneficiari ai rigorii didactice: practicienii. Este un fapt paradoxal, dar formularea obiectivelor educaţionale precise pentru activitatea didactică

mai este privită de către unii educatori din școală nu din perspectiva rezultatelor ei benefice, ci ca un „instrument" fioros, de „strîns cu ușa" pe cel care are de desfăşurat activitatea didactică.

De ce oare?

Cum s-a edificat „tehnologia educațională"?

Răspunsurile la întrebările anterioare ar putea fi, într-o măsură, anticipate.

Succesul uluitor al cărții lui Bloom a determinat renașterea cercetării psihopedagogice. În 1964, D.R. Krathwohl, B.S. Bloom și B.B. Masia au reușit să pună la punct o sistematizare a obiectivelor educaționale din domeniul afectiv; în 1972, A.J. Harrow a reușit să stabilească o taxonomie a obiectivelor psihomotorii. Cele trei volume alcătuiau, de fapt, o operă unitară: un fel de „tablou al lui Mendeleev" conținînd, ierarhizate riguros, „elementele" formării eficiente în cele trei domenii importante ale devenirii umane.

Desigur, opera al cărui mentor a fost Bloom n-a întrunit toate sufragiile. Guilford (1967), Gagné (1967), Gerlach-Sullivan (1967), De Block (1970) ș.a. au adus corecturi importante sau au propus noi taxonomii ale obiectivelor educaționale din domeniul cognitiv; French (1957) și Raven (1968) au propus alte taxonomii pentru obiectivele din domeniul afectiv; Guilford (1967), Simpson (1966), R. Dave (1967), Verhaegen (1974), Jewett (1974), R. Kibler (1970) și P.J. Harrow (1972) au propus noi taxonomii ale obiectivelor psihomotorii.

Dincolo de deosebirile de opinii particulare, există însă o convergență impresionantă — fără precedent în istoria cercetării psihopedagogice — în toate aceste investigații și cel puțin o unanimitate crucială de vederi: nimeni nu mai contestă utilitatea definirii precise a obiectivelor educaționale. Avantajele științifice sînt considerate ca fiind uriașe, iar cele practice, propriu-zise, incomensurabile.

În 1979, M.D. Merrill a publicat o lucrare cu titlu ciudat: *Instructional Design* (*Design instrucțional*; *Proiectarea instrucțională*). Era un fel de sinteză personală a unor studii începute cu R.M. Gagné de la Florida Stats University. Acesta sugerase că precizarea obiectivelor instruirii ar deschide posibilități de *proiectare* a activităților didactice în vederea atingerii acestor obiective. În 1974, împreună cu L.J. Briggs, R.M. Gagné a publicat *Principiile designului instrucțional* (*Principles of instructional design*) —lucrare care a impus definitiv ideea posibilității de a aborda activitatea didactică în termeni de „design", pe baza unei taxonomii stabile de obiective educaționale.

Lucrarea postula că activitatea didactică poate fi abordată, de fapt, în termenii *științei activității eficiente* și *managementului*. Prima era o descoperire recentă, aparținînd unui logician polonez: Tadeusz Kotarbiński. Acesta studiase atent poziția lui Stuart-Mill și redescoperise valoarea și limitele *utilitarismului*, în care își avea originile pragmatismul — „filosofia națională americană". Managementul — cel puțin în „formula" întemeietorului acestuia, W. Taylor — este o expresie indiscutabilă a aplicării filosofiei pragmatice la activitatea de conducere. „Managementul prin obiective" — dezvoltare spectaculoasă a științei conducerii care a revoluționat practica conducerii științifice — era o paradigmă care „sărea în ochi" specialistului

în ştiinţa educaţiei. Analogia, „conducerea activităţii productive" — „dirijarea proceselor de învăţare" — s-a impus imediat. Activitatea didactică putea fi abordată în termeni praxiologici ca o *activitate de conducere prin obiective educaţionale a unor procese de învăţare*. Prin urmare, ea putea fi planificată, organizată şi dirijată prin prisma obiectivelor stabilite.

S-a descoperit uşor însă că nici o taxonomie de obiective educaţionale nu fusese adoptată în practică şi că nu existau nici sisteme educaţionale cu obiective operaţionale (concrete, specifice etc.) prestabilite. În fine, pe măsura apropierii de specificul fenomenelor educaţionale, analogia praxiologică se estompa: educatorul trebuia să-şi operaţionalizeze el însuşi obiectivele didactice; tot el trebuia să analizeze resursele pentru a vedea dacă obiectivele stabilite sînt sau nu realizabile; tot el trebuia să stabilească „strategia" didactică necesară atingerii obiectivelor cu resursele existente; tot el trebuia să elaboreze un „scenariu", descriind anticipat şi în detaliu succesiunea evenimentelor instrucţionale prin care se poate ajunge de la obiective la rezultate etc. Dar, dincolo de aceste aspecte, exista, probabil, o *tehnologie unică de realizare a obiectivelor educaţionale*. Expresia „tehnologie educaţională" mai fusese utilizată în pedagogie pentru a desemna mijloacele şi materialele moderne (audio-vizuale) de instruire. Gagné şi Briggs i-au conferit un înţeles nou: acela de *disciplină mintală şi de acţiune pedagogică*. O „artă", în sensul pe care, cîndva, grecii îl dădeau expresiei *tehné*: rigoare şi succesiune logică de etape şi operaţii care conduc sigur spre un rezultat predeterminat.

Tehnologia educaţională ar fi, aşadar, o disciplină de obţinere a unor „foloase educaţionale", adică de transformare a unor obiective educaţionale în rezultate educaţionale vizibile.

Cum poţi ajunge la un rezultat preconizat?

Există două feluri de a proceda: *la întîmplare* şi *raţional*.

Procedînd „la întîmplare", transformi procesul educativ într-o odisee oarbă, într-o improvizaţie care, de cele mai multe ori, se încheie fără nici un rezultat sau cu un rezultat inacceptabil: „lucrul didactic făcut de mîntuială".

Procedînd „raţional", mai întîi *gîndeşti bine* asupra modalităţilor de acţiune; te întrebi în ordine: *ce* voi face? *cu ce* voi face? *cum* voi face? şi *cum voi şti* la sfîrşit dacă am făcut ceea ce trebuia să fac? Răspunzînd acestor întrebări: (I) *operaţionalizezi obiectivele* educaţionale (clarifici „ţinta" didactică); apoi (II) analizezi *resursele educaţionale* pentru a stabili de ce ai nevoie pentru a realiza ceea ce trebuie realizat; apoi (III) proiectezi *„strategiile" educaţionale*, stabilind căile optime (drumul cel mai scurt) către rezultatele aşteptate; în fine (IV), *evaluezi calitatea şi eficienţa* activităţii (preconizînd şi apoi aplicînd în practică un sistem de probe de comparare a rezultatelor aşteptate cu rezultatele obţinute şi cu resursele consumate).

ÎNVĂŢAREA LIMBII ŞI LITERATURII ROMÂNE ŞI OPERAŢIONALIZAREA OBIECTIVELOR

În condiţiile învăţămîntului fără programe conţinînd obiective operaţionalizate, educatorii trebuie să precizeze la fiecare lecţie, secvenţă de lecţie sau grup de lecţii obiectivele urmărite, pentru a putea proiecta, apoi, pe baza lor întreaga activitate. Unii autori au propus un ghid simplificat de proiectare corectă a activităţilor didactice, indicînd etapele şi succesiunea de operaţii ce trebuie urmată (J i n g a şi N e g r e ţ, 1983).

Acest ghid devine ușor de folosit numai dacă *prima operație* (1.1) este corect realizată Ea obligă la o precisă *operaționalizare* (*concretizare*) *a obiectivelor urmărite*:

I. PRECIZAREA OBIECTIVELOR (...) („Ce"?)

- 1. 1. Înainte de a face orice altceva, stabiliți *concret* ce va ști sau ce va ști să facă elevul la sfîrșitul activității didactice.
- 1.2. Verificați dacă obiectivele stabilite sînt realizabile în timpul avut la dispoziție!
- 1.3. Verificați dacă ceea ce ați stabilit că se va realiza este ceea ce trebuie realizat în raport cu performanțele standard stabilite de programa de învățămînt.

II. ANALIZA RESURSELOR (...)(„Cu ce"?)

- 2.4. Analizați și selectați conținutul învățării necesar realizării obiectivelor stabilite!
- 2.5. Verificați posibilitatea învățării conținutului selectat, analizînd psihologia elevilor.
- 2.6. Verificați dacă sînt suficiente condițiile materiale pentru realizarea obiectivelor cu conținutul ales și posibilitățile de învățare existente!

III. ELABORAREA STRATEGIEI (...)„(Cum?")

- 3.7. Selectați metoda(ele) de instruire potrivită(e)!
- 3.8. Selectați materialele didactice necesare!
- 3.9. Selectați mijloacele de învățămîmt corespunzătoare!
- 3. 10. Combinați metodele, materialele și mijloacele de instruire, astfel încît să-și potențeze reciproc eficacitatea didactică în raport cu obiectivele stabilite.
- 3. 11. Imaginați și descrieți în detaliu „scenariul" desfășurării activității în vederea atingerii obiectivelor stabilite!

IV. EVALUAREA (...)„Cum voi ști dacă obiectivele au fost atinse ?"

- 4. 12. Proiectați un sistem de probe care să verifice dacă rezultatele preconizate (obiectivele stabilite) au fost realizate (dacă elevii știu sau știu să facă ceea ce s-a stabilit)!

Claritatea obiectivului facilitează, evident, executarea operațiilor normatoare ale proiectului didactic. După Landsheere un obiectiv bine operaționalizat conține cinci precizări: 1) *cine* produce comportamentul; 2) *comportamentul* așteptat; 3) *performanța* (produsul) care se obține în urma respectivuli comportament; 4) *condițiile* în care se produce comportamentul; 5) *criteriile de reușită* sau nivelul accuptabil al performanței.

Cercetătorii au atras atenția asupra importanței cruciale pe care o are *a doua precizare*: verbul care indică un comportament observabil (testabil). Verbe de genul *a construi* a *defini*, *a clasifica*, *a identifica* etc. indică schimbări comportamentale vizibile, despre a căror existență se poate decide dual: s-au produs sau *nu* s-au produs. În schimb, expresii de genul „a resimți" „a simți", „a pătrunde înțelesul", „a gîndi profund", „a înțelege profunzimea" etc. sînt vagi și superficiale (în ciuda impresiei de precizie pe care constatările o induc educatorului) și sînt cu totul nepotrivite pentru a operaționaliza obiective educaționale.

Specialiştii au alcătuit liste de verbe indicînd comportamentele observabile. Iată unele expresii care apar frecvent în aceste liste: *a defini, a distinge, a recunoaşte, a aminti, a traduce, a transforma, a exprima, a citi, a reprezenta, a scrie din nou, a redefini, a extrapola, a categorisi* etc.

Profesorului de *limba română* îi convin, desigur, aceste expresii; ca profesor de *literatura română* el regretă, desigur, absenţa unor expresii din familia lui „a simţi" sau „a resimţi" — care indică comportamente inobservabile, „ascunse", „profunde".

Profesorul de literatura română are din acest punct de vedere o sarcină didactică mai dificilă decît profesorii de matematică, fizică, chimie, biologie etc.: el lucrează spre formarea gustului artistic, a capacităţii de evaluare estetică, a cultivării sensibilităţii — adică la graniţa dintre domeniile cognitiv şi afectiv ale formării umane.

Specialiştii tehnologiei educaţionale au sesizat deja această dificultate. Cum pot fi operaţionalizate obiectivele educaţionale care se referă la *comportamente inobservabile*?

Există, desigur, şi comportamente observabile care trebuie să stea în atenţia profesorului de literatură. Obiectivele clasificate în taxonomia domeniului cognitiv pe etaje superioare de către Bloom (*Analiza*, *Sinteza* şi *Evaluarea*) sînt, neîndoielnic, ţinte importante ale instruirii la literatură. Pentru aceasta lista de verbe elaborată de către N.Metfessel, W.Michael şi D. Kirsner (1980) poate fi considerată ca un adevărat inventar de „verbe magice". O redăm în întregime: a) pentru formarea *capacităţilor de comentariu literar*: a distinge, a identifica, a clasifica, a discrimina, a recunoaşte, a categorisi, a deduce, a analiza, a compara, a contrasta; b) pentru formarea *capacităţilor de sinteză literară*: a scrie, a povesti, a relata, a produce, a construi, a transmite, a crea, a modifica, a propune, a planifica, a proiecta, a specifica, a deriva, a dezvolta, a combina, a organiza, a sintetiza, a formula; c) pentru *formarea capacităţilor de evaluare estetico-literară*: a judeca, a argumenta, a valida, a evalua, a decide, a considera, a standardiza.

Dar atunci cînd se pune problema operaţionalizării unor obiective care se referă la cultivarea şi dezvoltarea capacităţii de exprimare?

Eisner (1973) a observat că aceste obiective nu descriu un comportament final ce trebuie însuşit, ci o situaţie educativă în care trebuie să lucreze elevii: probleme de rezolvat, sarcini de îndeplinit etc.

Nu se precizează ce trebuie să înveţe elevul; el este invitat să comunice, să reflecteze, să mediteze etc. Asemenea obiective au o formulare de genul: „Elevii să interpreteze semnificaţia *Luceafărului* de Mihai Eminescu. În general, obiectivele de acest gen vizează, de fapt, *creativitatea* — prin utilizarea din ce în ce mai eficace a unei capacităţi deja însuşite: *comunicarea*. Obiectivele expresive sînt obiective de măiestrie şi de creaţie. Operaţionalizarea lor va putea fi făcută aşadar cu verbe din categoria celor amintite anterior, dar cu varierea nelimitată a sarcinilor (situaţiilor) educative. „A interpreta" — în exemplul de mai sus — înseamnă a exercita capacitatea de comunicare în legătură cu semnificaţia alegorică a *Luceafărului* eminescian. Efectul va fi cumulativ: obiectivul atins va fi nu doar capacitatea de a formula în cuvinte această semnificaţie, ci şi capacitatea de „pătrundere" a acestei semnificaţii care, deşi nu este vizibilă, însoţeşte obligatoriu procesul de comunicare; altfel, nu s-ar putea declanşa. Este, aşadar, mai mult decît probabilă corectitudinea unui raţionament de genul următor: Dacă la sfîr-

șitul lecției elevii vor putea să *comunice* semnificația *Luceafărului*, atunci ei sînt capabili să *înțeleagă* (să pătrundă) alegoria poemului.

Desigur, formularea obiectivelor de exprimare necesită un efort în plus din partea profesorului de literatură. Sarcina operaționalizării este așadar mai dificilă, dar nu imposibilă. Iar dificultatea ca atare nu constituie, desigur, un motiv serios pentru a ne posta pe poziții didactice neriguroase, „impresioniste". Literatura este artă, dar predarea ei este tehnologie aplicată și bazată pe știință. Profesorul de literatură este un artist, dar arta pe care o profesează este diferită de aceea a poetului. Acesta din urmă se bazează pe intuiție și inspirație. Fundamentul artei de a fi profesor rămîne rigoarea tehnologică, în înțelesul platonic al expresiei.

3. CULTURĂ ȘI EDUCAȚIE

Acum cînd, cu puțin timp în urmă, la Congresul al II-lea al educației politice și culturii socialiste, tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia încă o dată importanța limbii și literaturii ca factor esențial de educare a tineretului în spiritul științific, revoluționar, se impune ca profesorii de limba română și de limbi materne (maghiară, germană ș.a.), să contribuie în mod direct sau indirect la formarea universului spiritual, afectiv și moral al tineretului studios.

Pentru realizarea obiectivelor de bază prezentate în programele școlare este necesară o imagine complexă despre obiectivele generale ale procesului instructiv-educativ. În această ordine de idei am încercat să facem o investigație privitor la raporturile existente între cultură și formarea omului de mîine.

Noțiunile ce figurează în titlu se întrepătrund organic. Fără educație nu există cultură, aceasta reprezentînd un pas înainte, ea fiind forța motrice a educației. Conținutul informațional al celor două noțiuni a suferit modificări în funcție de evoluția societății omenești. Altceva a înțeles prin cultură omul liber al Heladei și, ca atare, altfel și-a educat copiii, și altceva a înțeles prin aceste noțiuni omul evului mediu. Alte concepții au stat la baza desfășurării procesului de educație în epoca iluminismului și alte scopuri determină educația copilului de azi. Împrejurările exterioare și componentele interioare ale vieții au trebui să fie organizate de către om în așa fel încît ele să funcționeze într-o armonie deplină cu posibilitățile supraviețuirii. Iată pentru ce nici omul zilelor noastre nu poate fi numit cult decît în măsura posibilităților de rezolvare a problemelor contemporane. Așa se explică și faptul că problema centrală a perfecționării educației constă în formarea spiritului științific, în scopul pregătirii omului în întîlnirea sa cu situațiile problemă.

Educației de azi i se reproșează o serie de aspecte, în toată lumea. Dispar materiile de bază ale vechii culturi, sînt puține ore de cultivare a limbii, se face puțină educație estetică în învățămîntul liceal. Există apoi persoane care în „epoca vitezei" pledează pentru mai multă matematică, mai multe cunoștințe reale. Reprezentanții opiniilor mai „radicale" militează pentru

introducerea unor noi ramuri ale disciplinelor de specialitate. Argumente pro și contra se pot aduce multe, unele mai convingătoare decît altele.

Rădăcinile acestor opinii pot fi surprinse în mod pregnant în teoria privind cele două culturi, în celebrul eseu al lui C.P. Snow. Este cunoscut faptul că, după Snow, în condițiile relațiilor capitaliste moderne, intelectualii se pot grupa în două categorii. Există o prăpastie între intelectualii de factură umanistă și omul de știință realist. Cultura de factură tradițională nu interesează marea majoritate a intelectualilor de formație realistă, care nu o consideră drept relevantă. Impresiile lor de lectură sînt, după opinia lui Snow, formale, oglindind o legătură de suprafață cu operele scriitorilor clasici. Această experiență, concluzionează Snow, duce la îngrădirea imaginației, la reducerea mobilității fanteziei. Intelectualul umanist, dimpotrivă, se va resimți, pentru că pentru el în sfera culturii nu intră decît componentele culturii tradiționale. Ca și cum ordinea naturii nici n-ar exista, ca și cum imensul material intelectual care a fost acumulat în timpul cercetării legilor naturii ar putea fi neglijat.

Opiniile lui Snow ne pot pune pe gînduri chiar dacă de la apariția eseului său au trecut cîteva decenii și chiar dacă educația socialistă realizează acțiunea de formare a omului în condiții economice, politice și sociale fundamental diferite.

Chiar și criticii burghezi ai teoriei celor „două culturi" au arătat că această categorie pare rigidă. Putem adăuga aici și faptul că intelectualitatea de tip realist sau umanist a suferit mari transformări în ultimele decenii. Ce ne-am face, de exemplu, în constelația celor „două culturi" cu lingvistica matematică? Oare economistul, medicul sau inginerul ar intra numai în categoria intelectualității tehnice? Constituie un lucru cert faptul că, în epoca exploziei informaționale, specialiștii trebuie să acorde o atenție deosebită profesiunii lor, ceea ce duce în mod firesc la o concentrare specifică a preocupărilor intelectuale. În ceea ce privește literatura, interesul se reduce, de regulă, la lectura unor opere reprezentative.

Urmărind evoluția celor două culturi, relațiile dintre ele și dezvoltarea acestor relații de-a lungul timpului, așa după cum este cunoscut, cultura umanistă își are originea în antichitatea greacă. Mitologia greacă, *Iliada* și *Odiseea* sau literatura greacă de mai tîrziu au emanat acea seninătate umană care s-a dezvoltat în cultura antică răsăriteană. „Grecii — constată Jean Piaget — făurind un nedepășit ideal de frumusețe în numeroase domenii, au constituit totodată un ideal de raționalitate care a stat la baza științelor și a filozofiei."[1] După cum atrage atenția Marx, dezvoltarea artei antropocentriste a grecilor, a filozofiei, a științelor naturii este legată de evoluția societății. Cultura clasică și-a creat un asemenea ideal despre om, care este în stare să rezolve pînă și cele mai complicate probleme spirituale, dar care neglijează aspectul practic al lucrurilor.

Pagini la rînd am putea enumera numele și operele marilor personalități ale culturii clasice. De-a lungul analizelor efectuate asupra unor opere literare sau de artă am putea decodifica ușor acel ideal despre om întruchipat de eroi cum sînt: Ahile, Patrocle, Creon și Ulise. Este vorba de acel ideal despre om care a slujit drept model întotdeauna cînd omenirea în evoluția sa s-a aflat la răscruce. Modelul de comportare pe care-l datorăm educației clasice e greu de depășit pentru că în centrul său se găsește omul înzestrat cu o serie de calități deosebite: curaj, spirit de sacrificiu, simțul adevă-

---

[1]) Jean Piaget, *Psihologie și padagogie*, București, E. D. P., 1972. p. 57.

rului și cumpătare. Oricît de perfect a fost însă idealul clasicilor despre om, el nu a rezistat timpului.

Cultura nouă, care în scopurile ei este mai severă și mai ambițioasă, acționînd în interesul omului, în sensul de a înnobila munca, pune capăt risipei de putere și energie. Legătura gîndirii cu acțiunea înseamnă schimbarea de concepție. Omul își cîntărește puterea de imaginație prin observații, aplicări. Baza cunoașterii o constituie experiența, cercetarea. Reiese că universul nu este alcătuit numai din zei și semizei antropomorfizați, ci din atomi și molecule care funcționează după legi rigide și precise, realizîndu-l ca cel mai precis mecanism.

Cultura tehnică aduce pe prim plan existența materială a omenirii. Datorită dezvoltării tehnicii a scăzut numărul oamenilor bolnavi, mortalitatea prematură, s-a ridicat nivelul de trai. Omenirea a avut încredere în tehnică pînă la prima mare conflagrație mondială. Noile descoperiri au rămas și pe mai departe în slujba omenirii, numai folosirea lor a devenit contradictorie, ceea ce nu poate fi considerată o greșeală a tehnicii. După prima catastrofă mondială, tonalitatea de bază a culturii umaniste este precizată de strigătele de protest împotriva războiului.

Timpul și normalizarea vieții a dezlegat și criza umanului. Educația consideră obligația primordială vindecarea rănilor provocate de război. Omul încearcă a introduce în opinia publică eul său mai bun, ideea constituirii pașnice. Atmosfera încordată după cel de-al doilea război mondial din nou este ameliorată de dezvoltarea tehnicii, de descoperirile epocale, prin faptul că un nou război ar amenința viața omenirii întregi.

Omul, la nivelul tehnicii actuale, stăpînește natura. Dar cu mijloacele care îi sînt la dispoziție poate distruge natura înconjurătoare și chiar pe el însuși. Marii gînditori ai omenirii ne atrag atenția asupra primejdiilor care amenință omenirea. Nu numai spaima războiului ne amenință. Și dezvoltarea științei ascunde surprize în caz că subiectul experimental va deveni obiectul experimentului.

Progresul, înaintarea omenirii nu se poate închipui fără specialiști buni. Așa e posibil faptul că după cel de-al doilea război mondial învățămîntul a devenit ramura cea mai capabilă de dezvoltare. Elevul școlii noi nu buchisește reguli, ci rezolvă probleme. Înnoirea relației instruire-învățare este importantă, pentru că, așa cum am mai amintit, școala rămîne totuși factorul cel mai important în stabilirea și transmiterea culturii. În imaginea culturii omului de azi se integrează și pregătirea tehnică. Elevul își însușește cunoștințe tehnice, în așa fel încît, cu ajutorul lor, să se orienteze în domeniul tehnicii, să obțină noi cunoștințe, să folosească mijloacele tehnice în mod oportun.

După ce am schițat cîteva caracteristici ale culturii umane și tehnice, să încercămă descoperim caracteristicile lor comune.

O primă cracteristică comună este faptul că ambele culturi sînt roade ale activității umane, ambele sînt pentru om, esența lor este „OMUL". Cultura umană încearcă rezolvarea conflictelor interioare, întregirea vieții sufletești, iar cultura tehnică îmbunătățește viața omului. Mintea omului încearcă perfecționarea circumstanțelor prin cultura tehnică și, totodată, înlătură tot ce se opune dezvoltării.

Pe plan mondial, cultura tehnică cîștigă teren. În această perspectivă, cultura umană este sigur că nu va avea un rol secundar. Cu toate acestea se semnalează și un alt fenomen interesant. Cercetătorii, savanții, intelectua-

litatea cu pregătire tehnică se confruntă zilnic cu o doză de informații care apelează aproape în totalitate la timpul și energia lor. Dar viața publică are nevoie de intelectuali care prin sfera lor de preocupare sînt legați de oameni, comunică verbal sau în scris cu oamenii, fac educația viitorilor tineri, instruiesc adulții, contribuie activ la făurirea unei convingeri noi, a unor opinii sănătoase despre viață și lume.

Corelația celor două culturi, umanistă și tehnică, se poate însuma într-un fel; instruirea tehnică îl salvează pe om de rătăcirile imaginației, în schimb cultura umanistă îl ferește de tehnicismul excesiv.

La noi în țară, procesul de instruire, concepția materialist-dialectică și istorică, umanismul socialist asigură în accepțiunea actuală sinteza la un nivel cît mai înalt a culturii real-umaniste și tehnice. Aceasta se realizează în conformitate cu directivele și hotărîrile de partid, cu respectarea Legii educației și învățămîntului, școala bazîndu-se pe principiul instruirii multilaterale pe integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția. Tovarășul Nicolae Ceaușescu a subliniat cu putere că, în toate domeniile de activitate, „noi avem nevoie de specialiști multilateral pregătiți, în stare să abordeze cu curaj nu un sector îngust, ci domenii largi, în care cunoștințele se întrepătrund și nu pot fi privite în mod izolat."[1]

Datoria școlii și în mod implicit a profesorilor de limbă română și de limbi materne este de a contribui la pregătirea pentru muncă și viață a tinerei generații, dezvoltînd interesul pentru frumos, pentru știință și cultură.

4. IDEI ȘI FAPTE ÎN ACTIVITATEA SOCIETĂȚII DE ȘTIINȚE FILOLOGICE DIN R.S. ROMÂNIA

ÎN SPRIJINUL PERFECȚIONĂRII PREDĂRII ȘI ÎNSUȘIRII LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

Istoria științei și culturii românești înregistrează peste 70 de societăți și asociații științifice, ale căror idei programatice, formulate în statute, regulamente, anuare sau buletine, au fost urmate de fapte de cultură, dintre care unele demne de menționat. Între societățile din domeniul științelor istorice și filologice un rol important l-au avut următoarele: *Societatea Literară* (1827) inițiată de Ion Heliade Rădulescu și Dinicu Golescu, *Societatea Ateneul Român* din Iași (1860) și din București (1865), *Asociațiunea Transilvăneană pentru Literatura Romană și Cultura Poporului Român* (Astra) de la Sibiu (1861), *Junimea* de la Iași (1863), cu revista *Convorbiri literare* (1867), Societatea *„Tinerimea Română"* din București care a organizat primele concursuri școlare, *Societatea Filologică Română* (1905), *Societatea „Prietenii Istoriei Literare"* (1925) și *Societatea Profesorilor de Limba Română din Învățămîntul Secundar* (1937).[2]

[1] Cuvîntare la marea adunare populară din municipiul Iași, „Scînteia", nr. 10909 din 16 sept. 1977.

[2] Vezi monografia *Societăți și asociații în știința romanească*, tipărită din fondurile revistei *Limba și literatura română*, București, 1981.

Înfiinţată acum 33 de ani, *Societatea de Ştiinţe Filologice* s-a considerat continuatoarea tradiţiilor celor mai progresiste ale ştiinţei şi culturii româneşti, urmărind cu consecvenţă stimularea, pe o scară largă, a cercetării ştiinţifice filologice în rîndul cadrelor didactice din învăţămîntul de toate gradele, creşterea contribuţiei Societăţii la perfecţionarea pregătirii profesionale a membrilor săi, la modernizarea predării limbii şi literaturii române, obiect de mare însemnătate în instruirea şi educarea tinerei generaţii.

În vederea sprijinirii procesului de învăţămînt, Societatea a organizat numeroase sesiuni ştiinţifice şi metodice, simpozioane, conferinţe şi cursuri de vară pentru profesori, concursuri pentru elevi. A editat în primii 3 ani revista *Cum vorbim*, iar în anii 1955—1956, primele volume ale culegerilor *Limbă şi literatură* şi *Studii de literatură universală*, la care au colaborat cu articole şi studii acad. Al. Graur, Iorgu Iordan şi I. Coteanu, membri fondatori ai Societăţii, acad. Perpessicius şi Tudor Vianu, redactori responsabili şi un mare număr de profesori din învăţămîntul de cultură generală. În 1957 a fost reluată tradiţia concursurilor şcolare, iniţiate de *Societatea „Tinerimea română"*, şi în 1968, cea a cursurilor de vară, înfiinţate de N. Iorga la Vălenii de Munte în 1908.

Dacă în anii 1950 şi 1952 Societatea a participat prin reprezentanţii săi la sărbătorirea centenarelor naşterii lui M. Eminescu şi I.L. Caragiale, în anii 1966 şi 1970 a organizat, cu sprijinul Ministerului Învăţămîntului, sesiuni festive consacrate aniversării sau comemorării scriitorilor *G. Coşbuc* la Năsăud, *M. Kogălniceanu* şi *Costache Negruzzi* la Iaşi, *Nicolae Bălcescu* la Piteşti şi Rîmnicu-Vîlcea, *Alecu Russo* la Piatra-Neamţ şi *I. Budai-Deleanu* la Blaj.

Societatea de Ştiinţe Filologice şi-a intensificat, în ultimul deceniu, activitatea sub raportul conţinutului şi al formelor de organizare, pentru a pune în valoare întregul tezaur de limbă, literatură şi tradiţii lăsat de înaintaşi.

În acelaşi timp, conducerea Societăţii s-a preocupat de asigurarea unui conţinut corespunzător al publicaţiilor şi al unor activităţi menite să-i ajute pe profesori în perfecţionarea pregătirii lor profesionale. Două au fost mijloacele mai importante prin care Societatea a trecut cu succes examenul autofinanţării: *o revistă pentru tineret şcolar*, cu un conţinut legat de programele analitice şi de concursurile şcolare, avînd o largă răspîndire în rîndurile elevilor şi profesorilor, şi un *buletin care să orienteze şi să consemneze an de an activitatea ştiinţifică şi metodică a membrilor Societăţii.* Cele 42 de numere *ale revistei Limba şi literatura, română* şi cele 38 de volume ale culegerii *Limbă şi Literatură* apărute între anii 1972 şi 1982, şi *Buletinul Societăţii de Ştiinţe Filologice* tipărit în anii 1976—1982 reprezintă mărturia strădaniilor noastre de a duce mai departe tradiţiile filologiei româneşti. În aria aceloraşi preocupări se înscriu suplimentele revistei consacrate rezultatelor etapelor finale ale ediţiilor de la Arad, Satu Mare, Focşani şi Botoşani ale concursului ce poartă din 1972 numele lui Mihai Eminescu şi suplimentul *Ortografie ortoepie şi punctuaţie*, publicat în anul 1982, cu scopul de a fi folositor şcolii.

Paralel cu sesiunile de comunicări ştiinţifice, simpozioanele şi dezbaterile organizate în anii 1972—1982, Societatea a omagiat, în cadrul unor sesiuni festive, atît scriitori cît şi evenimente istorice, după cum urmează: *centenarul morţii lui Ion Heliade Rădulescu* (Tîrgovişte, 1972), *bicentenarul naşterii lui Dimitrie Cantemir* (Bucureşti, 1973), *centenarul naşterii lui Ovid Densuşianu* (Deva, 1973), *125 de ani de la naşterea lui M. Eminescu* (Botoşani, 1975), *centenarul cuceririi Independenţei de Stat a României* (Giurgiu, 1977),

60 de ani de la unirea Transilvaniei cu România (Alba Iulia, 1978), *30 de ani de la înființarea Societății de Științe Istorice și Filologice* (București, 1979), *centenarul nașterii lui Tudor Arghezi* (Tîrgu Jiu, 1980), *centenarul nașterii lui M. Sadoveanu* (Suceava, 1980). În anul 1981, au fost organizate sesiuni festive cu prilejul *centenarelor nașterii scriitorilor Octavian Goga* (Sibiu și Rășinari), *G. Bacovia* (Bacău), *Eugen Lovinescu* (Fălticeni), *Ion Minulescu* (Slatina) și *Panait Cerna* (Tulcea).

Am enumerat doar cîteva dintre activitățile mai deosebite pe care Societatea de Științe Filologice le realizează în colaborare cu Ministerul Educației și Învățămîntului pentru perfecționarea predării limbii și literaturii române, pentru creșterea nivelului de pregătire științifică și metodică a cadrelor didactice.

5. DOTAREA SĂLII DE CLASĂ PENTRU STUDIUL LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

În general, o sală ce funcționează într-o școală pentru studiul limbii și literaturii române fi utilizabilă și pentru altă disciplină. Acest lucru presupune, în primul rînd, dotarea cu aparatură tehnică, mijloace auxiliare ale învățămîntului, menite să satisfacă cerințele de activități frontale, individuale sau pe grupe de elevi.

În principiu, Ministerul Educației și Învățămîntului, prin Oficiul Central pentru Mijloace de Învățămînt, a elaborat normative de dotare pentru toate tipurile de școli și pentru toate disciplinele. Trebuie totuși insistat asupra unor elemente de bază pentru studiul limbii și literaturii române într-o astfel de sală.

Biblioteca. Este absolut necesar ca, în sala destinată studiului limbii și literaturii române, să existe o bibliotecă în care să fie cuprinse, într-un număr mare de exemplare, toate operele ce se studiază în ciclul respectiv de învățămînt. Lucrările ar putea fi achiziționate prin donații sau prin contribuția elevilor. Acest lucru duce la posibilitatea folosirii, în orice moment, a textului literar, atît de către elevi cît și de către profesor, eliminîndu-se pericolul „uitării acasă" a volumelor solicitate de profesor.

În afară de bibliotecă, sala destinată studiului limbii și literaturii române trebuie dotată cu o serie de aparate tehnice, auxiliare ale procesului de învățămînt, cum ar fi: retroproiector, aspectomat, magnetofon, pick-up, monitor TV, aparat de proiecție film etc.

Evident că simpla dotare a sălii de limba și literatura română cu astfel de aparate nu rezolvă problemele didactice ale disciplinei.

În general, se observă în folosirea acestei săli de clasă mai multe tendințe. Unii profesori îi neagă orice rol, avînd în vedere faptul că textul literar oferă suficiente resurse pentru realizarea unor lecții bune și eficiente. Credem că nu e justificată această părere. În primul rînd pentru că într-o lecție de limba și literatura română, nu analizăm numai textul literar. Elevii trebuie deprinși cu unele mecanisme ale creației, cu modalități de utilizare a limbii de către anumiți scriitori, cu particularitățile fonetice, lexicale,

gramaticale și cu funcțiile stilistice ale acestora. În al doilea rînd, toți elevii trebuie să învețe același lucru, dar există capacități intelectuale diferite, tehnici de muncă diferite etc. Așadar, profesorul trebuie să adapteze metodele tuturor acestor categorii de elevi.

Alteori, profesorii acordă o atenție exagerată acestei săli, așteptînd ca ea să rezolve toate problemele dificile ale disciplinei noastre.

Cel mai important aspect al folosirii sălii destinate studiului limbii și literaturii române îl constituie dotarea sa cu materiale simple și puțin costisitoare, realizate de către cadre didactice sau elevi. Acestea pot fi utilizate fie cu ajutorul aparaturii auxiliare, fie independent de existența acesteia. Dintre aceste materiale amintim:

Seturi de planșe: Structura morfosintactică a limbii române; Fonetica; Vocabularul; Probleme de ortografie și punctuație; Curentele literare; Figurile de stil — relațiile lor cu clasele gramaticale; Periodizarea literaturii; Categorii estetice; Planuri-reper pentru diferite compuneri; Comentariu literar; Teoria literaturii; Genuri și specii.

Seturi de diapozitive: Pretext pentru diferite lucrări ale elevilor în orele de literatură; Locuri natale ale scriitorilor, sau locuri prezentate în operele acestora; imagini din spectacole realizate după operele literare studiate; Aspecte din București de la începutul secolului al XIX-lea; Reviste literare care au contribuit la dezvoltarea literaturii române.

Folii de retroproiector: Literatura populară — prozodie — caracteristici — structură; Clasificarea operei lui Dimitrie Cantemir; Principalele lucrări ale Școlii ardelene; Evoluția ideilor despre literatură în presa românească de la „Curierul românesc", la „Convorbiri literare"; Elemente specifice ale stilurilor funcționale; Direcții de dezvoltare a poeziei, prozei și dramaturgiei în diferite perioade; Analize sintactice; Umanismul universal și umanismul românesc; Iluminismul în literatura românească și universală; Caracteristicile mișcărilor promovate de "Gîndirea„, "Sburătorul„ și mișcările de avangardă; Trăsăturile literaturii contemporane; Evoluția literaturii române după Eliberare.

Benzi magnetice și discuri: Voci ale autorilor; Scene din spectacole în diferite interpretări; texte muzicale ilustrative; Versuri ale diverșilor poeți în lectura autorului sau a unor actori.

Mape de scriitori cuprinzînd modele de fișe, elemente de comentariu literar, bibliografie etc.

În afara acestor materiale ușor de procurat sau de confecționat profesorii pot folosi filme didactice, realizate de Animafilm sau de Studioul I.A.T.C.:

— Literatura română în perioada 1848; Mirceștii în pastel; Junimea; Mihai Eminescu; Ion Creangă; I.L.Caragiale; Satul transilvănean în opera lui George Coșbuc; Octavian Goga; Mihail Sadoveanu; Tudor Arghezi; Liviu Rebreanu ctitor al romanului românesc modern; Miturile în literatura română; Camil Petrescu; George Călinescu; Lucian Blaga; Hortensia Papadat Bengescu.

FOLOSIREA APARATURII

Retroproiectorul este folosit pentru a prezenta elevilor, pe folie transparentă, proiectată pe ecran, scheme ale unor fenomene, diferite structuri gramaticale, structuri stilistice etc. Aceste folii vor fi elaborate înaintea lecției, de către profesor, care va scoate în evidență fiecare aspect al feno-

menului prezentat în culori diferite. Pentru ca folosirea foliei transparente să fie eficientă, trebuie să nu conțină text compact și înghesuit. Este greșit să prezentăm elevilor folii care conțin text dactilografiat sau scris de mînă, întrucît descifrarea acestora va fi făcută anevoie, elevii obosind și pierzîndu-și interesul nu numai pentru conținutul foliilor, ci pentru întreaga lecție.

Aspectomatul servește la proiectarea diapozitivelor. Acestea trebuie prezentate elevilor în măsura în care răspund unor obiective pedagogice. Ele pot avea un conținut variat, de la imagini ale scriitorilor și locurilor, pînă la scheme ale curentelor literare etc. Nu trebuie prezentate prea multe diapozitive într-o oră, întrucît acest lucru poate îndepărta atenția elevilor de obiectivul propriu-zis al lecției, spre aspecte mai puțin importante.

Magnetofonul și pick-up-ul sînt folosite pentru a-i pune pe elevi în fața unor interpretări artistice ale unui text, în fața unui fragment muzical pe care să-l compare din punct de vedere al realizării artistice (limbaj) cu un text literar etc. În general, într-o lecție pot fi rezervate 4—5 min audițiilor de acest fel.

Aparatul de proiecție-film este util pentru a prezenta elevilor filmele didactice sau artistice referitoare la monografia unui scriitor sau a unei perioade literare etc.

În ceea ce privește *înfățișarea sălii de clasă destinată studiului limbii și literaturii române* nu împărtășim ideea aglomerării acestei săli cu fotografii ale unor scriitori necunoscuți elevilor sau cu fotocopii după manuscrise ale unor opere ce nu se studiază în ciclul respectiv de învățămînt, numai pentru a socoti că în felul acesta a fost realizată o astfel de sală de clasă. Toate elementele de dotare ale acestei săli vor fi ineficiente dacă nu vor fi raționalizate, prin integrarea lor într-o tehnologie didactică cu obiective precise.

6. UTILIZAREA MIJLOACELOR AUDIOVIZUALE LA LECȚIILE DE LITERATURĂ ROMÂNĂ

Subordonîndu-se scopurilor stabilite de programele școlare, mijloacele de învățămînt constituie instrumente de lucru atît pentru profesor, cît și pentru elevi. În această accepțiune, ele reprezintă elementul mediator la care se referă interlocutorii și care modifică strategia învățării; ele devin o componentă dinamizatoare a procesului de predare-învățare, contribuind la perfecționarea comunicării, la dobîndirea cunoștințelor, la dezvoltarea capacităților intelectuale, comportamente, deprinderi.

Și în studiul limbii și literaturii române, contribuția mijloacelor de învățămînt la dobîndirea cunoștințelor de către elevi se manifestă în posibilitățile de comunicare și exprimare pe care le oferă acestea în scopul realizării obiectivelor specifice studiului:

— *exprimarea corectă*, oral și în scris, prin aplicarea normelor gramaticale, prin îmbogățirea continuă a vocabularului limbii literare, prin utilizarea stilurilor funcționale;

— *valorificarea potențelor educative ale operelor literare* și ale mijloacelor de comunicare în masă;

— *însușirea de către elevi a unor criterii și modalități de înțelegere, comentare și apreciere* a scrierilor literare, științifice, politice, a spectacolelor teatrale și cinematografice, în perspectiva educației permanente etc.

Întrucît, din cele două categorii de mijloace de învățămînt existente pentru studiul limbii și literaturii române, materialul grafic (planșe, portrete, hărți) nu ridică probleme în privința utilizării la lecție, ne vom referi cu precădere la *mijloacele audiovizuale*.

Domeniul audiovizual se sprijină pe supoziția să oamenii învață în primul rînd de la ceea ce percep pe cale senzorială și că experiențele vizuale și auditive pot influența comportamentul într-un mod pozitiv. Elevul de astăzi are deja anumite obișnuințe formate prin diferitele mass-media de care dispune azi societatea (televiziunea, radioul, discul, banda magnetică, filmul), el a făcut „o baie audiovizuală" și este pregătit, cu anumite limite, să recepteze mesaje audiovizuale. Pornind de la acest fapt, profesorul va trebui ca, treptat, să completeze și să canalizeze aceste elemente sumare pentru a-i forma deprinderea de a descifra corect ceea ce oferă un mesaj audiovizual conceput în scop didactic.

Bineînțeles, particularitățile de vîrstă imprimă anumite cerințe în procesul de descifrare a sensurilor pe care le poate include o imagine sau un text înregistrat. Astfel, dezvoltarea fizică și psihică a elevului de liceu înregistrează un salt calitativ care-l apropie de adult, ceea ce presupune că activizarea atenției, spiritul de observație, procesele mentale îi permit să discearnă, să selecteze ceea ce vede și aude, să sesizeze esența, să interpreteze stimuli, să prelucreze date, să le treacă prin filtrul propriei gîndiri, care este capabilă la această vîrstă să se ridice la generalizări, abstractizări. Avînd deja o experiență acumulată și un bagaj de cunoștințe corespunzător, elevul de liceu are capacitatea ca, pe baza a ceea ce vede, aude sau citește, să-și formeze gîndurile în mod clar, nuanțat, cu nota personală respectivă. În acest sens, mijloacele audiovizuale își dovedesc utilitatea de a fi sursă nesecată de valorificare în direcția înțelegerii, interpretării, dezbaterii mesajelor.

Desigur, fiecare mijloc audiovizual își are virtuțile lui specifice, dar, indiferent de tip, toate au o deosebită putere evocatoare, de sugerare, creînd un climat psihic favorabil receptivității. Dacă adăugăm la aceasta că, prin focalizarea atenției, aceste mijloace dezvoltă spiritul de observație, oferă o motivație exprimată și stimulează imaginația elevilor, vom avea evantaiul posibilităților pe care le oferă și care le conturează un statut propiru.

Poate mai mult decît oricare disciplină de învățămînt, studiul literaturii române, prin specificul ei, creează un climat propice formării și dezvoltării unor sentimente, unor trăiri puternice. În această direcție este știut că, prin influența pe care mijloacele audiovizuale o exercită pe plan afectiv, elementele emoționale ale operei literare își găsesc o cale mult mai directă către elevi, favorizînd comunicarea și, implicit, cunoașterea.

Ca substitute ale realității, dar constituind „o fereastră deschisă spre lume", mijloacele audiovizuale aduc în clasă imagini ale scriitorilor, ale locurilor natale sau care au stat la baza unor opere literare, documente de epocă, reproduceri din arta plastică inspirată din operele literare, imagini din spectacole, înregistrări de texte literare în interpretări de prestigiu, vocile unor mari scriitori români, mărturisiri proprii ale scriitorilor cu privire la procesul de creație. Desigur, nu trebuie să se înțeleagă că aceste mijloace înlocuiesc contactul cu textul, acesta rămînînd, în studiul limbii și literaturii române, primordial, esențial.

Integrate în lecție, mesajele audiovizuale devin mijloc de comunicare, determinînd într-un mod specific un spor.

Integrarea mijloacelor audiovizuale în lecție. Utilizarea mijloacelor audiovizuale este, în ultimă analiză, actul de creație al profesorului, sporul de eficiență fiind determinat de competența sa, de seriozitatea și simțul de responsabilitate de care trebuie să dea dovadă în orice moment al procesului instructiv-educativ.

Integrarea mijloacelor de învățămînt în lecție reprezintă un proces complex, a cărui reușită e condiționată de îndeplinirea, de parcurgerea unor etape de desfășurare, ținînd seama de tipul mijlocului de învățămînt.

O primă grijă pe care profesorul trebuie s-o aibă este aceea de a nu transforma lecția — prin utilizarea unui film didactic, a unor diapozitive, a unui disc sau a unei benzi magnetice — într-un simplu moment de destindere, într-un spectacol pe care elevii să-l recepteze în mod pasiv, fără să participe la descifrarea mesajului.

Utilizarea mijloacelor audiovizuale, înțeleasă ca o tehnică de lucru, nu se desfășoară după un tipar cu schemă unică, imuabilă, întrucît conținutul lecției, natura mesajului (vizual, sonor sau audiovizual), funcțiile acestuia (de ilustrare, observare, comunicare, motivație), ca și particularitățile colectivului de elevi oferă multiple posibilități de valorificare în clasă, astfel încît lecțiile nu vor semăna niciodată între ele. Desigur, în cadrul unei lecții anume poate apărea necesitatea realizării mai multor obiective (sensibilizare, comunicare) prin intermediul a diferite mesaje audiovizuale. Bineînțeles, nu supraîncărcarea unei lecții cu diferite tipuri de mesaje va reprezenta rețeta sigură a reușitei, ci modul în care mijlocul audiovizual este exploatat încît să sprijine activitatea de învățare și să contribuie la modificarea strategiei didactice. Deci, nu cantitatea mijloacelor audiovizuale, ci calitatea metodologiei de integrare a acestora este în ultimă analiză factorul determinant al unei pedagogii active.

Nu considerăm că aplicarea unor reguli de utilizare a mijloacelor audiovizuale în lecție ar putea conduce la uniformitate, la lipsă de originalitate, la lipsă de creativitate în procesul de predare-învățare; mai mult, sîntem de părere că integrarea corectă reclamă respectarea unor reguli, asupra cărora însă profesorul are întreaga libertate de control, de inițiativă, pentru valorificarea conținutului mesajelor și antrenarea elevilor la interpretări, la confruntarea părerilor.

Indiferent de natura mesajului (vizual, sonor sau audiovizual), după o introducere succintă în subiect a elevilor, se va trece la *un prim contact global cu mesajul* (proiecție sau audiție), care are ca scop familiarizarea cu conținutul, sesizarea unor relații între componentele mesajului și, în același timp, sensibilizarea auditoriului în vederea unei interpretări ulterioare, care, toate la un loc, vor conduce la aprofundarea cunoștințelor, la sesizarea unor conexiuni cu alte opere literare, a unor implicații sau influențe în dezvoltarea literaturii etc. Cîteva întrebări adresate elevilor vor da profesorului posibilitatea să constate dacă sensul general a fost corect receptat.

În situația în care printr-un mesaj vizual se urmărește numai sensibilizarea elevilor, este suficientă o singură proiecție.

Și în cazul documentului sonor, în general, o singură audiție va rezolva sarcina de sensibilizare, de informare, dar poate constitui și o bază de dez-

batere ulterioară, care să vizeze: recunoașterea genului literar al creației, observarea stilului, reținerea ideilor, după care se va trece la analiză, la comentarea textului din manual sau din altă sursă tipărită.

Retransmiterea mesajului se impune în situația în care elementele componente ale fiecărei imagini se cer analizate în detaliu, cum este cazul unei suite de diapozitive. Prin orientarea observației elevilor și stimularea gîndirii vor fi precizate ideile conținute de mesaj, vor fi definite și interpretate atitudini, scene, vor fi recunoscute personaje etc.

Uneori, în final, în situația imaginilor sau a înregistrărilor care redau o acțiune și trebuie urmărit firul conducător, *reluarea integrală a mesajului* va contribui la refacerea unității ansamblului, dîndu-se elevilor libertatea de a se exprima, pornind de la datele furnizate de imagini. Se va putea, astfel, verifica înțelegerea de către elevi a conținutului mesajului, capacitatea acestora de a reda idei în mod logic, spontan, într-un comentariu personal, precum și aptitudinea de interpretare a unor stimuli vizuali.

Cerințe privind proiectarea unei lecții în care se integrează mijloacele audiovizuale: Succesul actului pedagogic este, desigur, o rezultantă a pregătirii profesionale a cadrului didactic, a utilizării celor mai adecvate metode, a artei de a se apropia de elevi, de a le capta interesul pentru studiu și a-i determina să participe la propria lor formare.

Reușita unei lecții în care se utilizează mijloace de învățămînt este condiționată în mare măsură de modul în care este proiectată. În acest sens, profesorului îi revin multiple funcții, dintre care menționăm pe acelea de *proiectant, organizator și conducător* al procesului de învățămînt, precum și de *evaluator* al rezultatelor obținute.

După precizarea obiectivelor, va fi stabilită *strategia didactică*, desfășurarea activității de predare-învățare în lumina obiectivelor propuse. În acest sens, vor fi alese *metodele și procedeele* cele mai în măsură să conducă la îndeplinirea sarcinilor lecției prin antrenarea elevilor la dobîndirea cunoștințelor, să asigure circulația fluxului informațional. Lecția va trebui să aibă o asemenea structură strategică încît fiecare decizie a profesorului de a trece de la un moment la altul al procesului instructiv să fie dependentă de garanția realizării obiectivelor operaționale prevăzute.

În raport cu obiectivele lecției și metodele stabilite, *vor fi selecționate mijloacele de învățămînt* care să sprijine realizarea obiectivelor instructive, conform valențelor lor specifice: sursă de comunicare, de sensibilizare sau motivație pentru exprimarea orală.

Prin *cunoașterea conținutului* mijloacelor audiovizuale, profesorul va putea stabili mai precis sarcinile ce-i revin mesajului respectiv în cadrul lecției, punîndu-i în valoare potențialul instructiv-educativ, și, de asemenea, va fixa și *momentul* cel mai potrivit de integrare în economia lecției, adică atunci cînd se impune prezența unui element intermediar în fluxul comunicării și care să determine relații de conlucrare între profesor și elevi. Integrate la *începutul lecției* (sau al unui ciclu de lecții), mijloacele audiovizuale pot reprezenta o motivație pentru studiu, apoi, pe *parcursul lecției*, ele vor constitui elementul de bază pentru comunicare sau analiză, iar spre *sfîrșitul lecției* (sau la lecția finală) vor avea sarcina de *concluzionare* și *rezumare* a ideilor.

Referitor la *durata* integrării unui mijloc audiovizual, rezultatele cercetărilor au dovedit că o proiecție sau o audiție prelungită nerațional poate

conduce la pasivitatea elevilor, dacă aceştia nu sînt activizaţi în timpul folosirii acestor mesaje.

Odată stabilite obiectivele instructive, metodele, precum şi mijloacele de învăţămînt, vor fi formulate *problemele* asupra cărora se va insista şi la a căror elucidare îşi aduc contribuţia şi mijloacele audiovizuale.

În condiţiile utilizării în lecţie a mijloacelor audiovizuale, elevul trebuie iniţiat în *descifrarea, în înţelegerea corectă a mesajului*. În acest sens, momentul integrării va fi, de regulă, precedat de pregătirea psihopedagogică a elevilor, care are ca scop activizarea unor achiziţii anterioare, dar care reprezintă şi punct de plecare pentru dobîndirea noilor cunoştinţe, precum şi atenţionarea elevilor asupra conţinutului mesajului (atitudinea personajelor, relaţiile dintre ele, tonul vocilor etc.) ce vor constitui o bază pentru dezbatere, pentru analiză. De la caz la caz, acest moment se poate realiza tot cu ajutorul unor mijloace audiovizuale cunoscute elevilor, al căror conţinut va avea menirea să faciliteze introducerea în subiectul temei noi. Treptat, fiecare lecţie va constitui un pas spre formarea obişnuinţei de receptare a mesajului audiovizual.

Una din principalele sarcini ale profesorului în timpul transmiterii mesajului audiovizual este aceea de activizare a elevilor prin dialogul euristic, iar intervenţia lui are menirea să orienteze, să antreneze, să precizeze şi să organizeze materialul informaţional transmis, să evite înţelegerea superficială şi să asigure stabilitatea cunoştinţelor. În felul acesta, profesorul continuă să facă parte din viaţa clasei, chiar şi atunci cînd comunicarea informaţiei este preluată de mijloacele audiovizuale.

Cercetările efectuate au demonstrat că mijloacele audiovizuale pot imprima un ritm mai viu dezvoltării capacităţilor perceptive şi de înţelegere ale elevilor, dar utilizarea lor nu rezolvă în întregime sarcinile unor lecţii de limbă şi literatură română. Efectele contactului cu mesajele audiovizuale trebuie completate, întregite, adîncite în continuare, deoarece investigarea operei literare va putea fi desăvîrşită numai prin studierea textului.

7. O MODALITATE POSIBILĂ DE ORGANIZARE A CADRULUI DE PREDARE-ÎNVĂŢARE

Valorificînd o bogată experienţă didactică şi literatura de specialitate, am încercat ca prin modul de organizare a sălii de limba şi literatura română să răspundem cerinţelor sporite pe care le ridică studiul literaturii române în liceu, îmbunătăţirea metodologiei moderne în vederea creşterii valorii formative a obiectului nostru.

Sala de literatură realizează atmosfera specifică receptării valorilor artistice pe care le oferă literatura, dar, în acelaşi timp, asigură cadrul funcţional adecvat activităţii permanente a elevilor.

Concepută în viziunea acestui deziderat al învăţămîntului activ, sala de limba şi literatura română devine locul propice formării deprinderilor de muncă independentă, de cercetare ştiinţifică, un laborator de modelare a personalităţii elevilor în perspectiva educaţiei permanente.

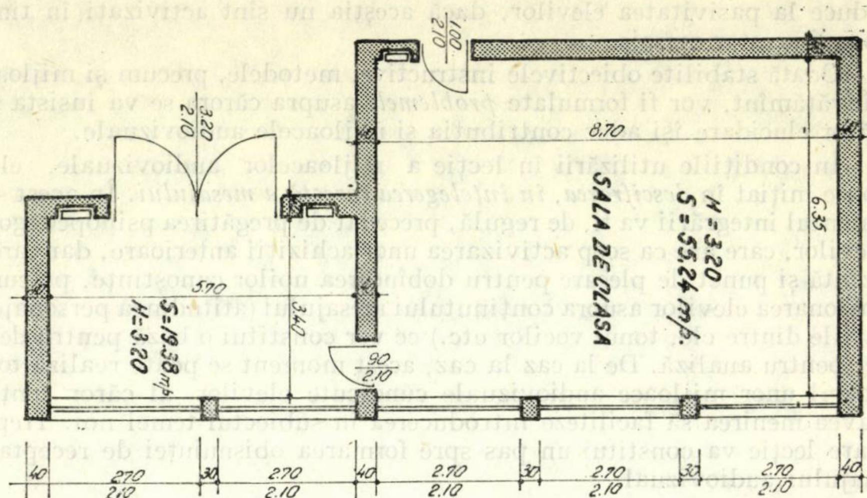


Fig. 1 Relevul încăperilor

Organizarea sălii de limba și literatura română:

a) sala propriu-zisă, unde se desfășoară lecțiile, avînd o suprafață de 55,2 m², cu o posibilitate de expunere pe doi pereți, de 20,5 m².

b) sala-anexă, destinată documentării elevilor și cadrelor didactice (19,4 m²), unde se păstrează și materialul didactic.

Sala de clasă are legătură cu sala-anexă, care la rîndul ei are încă o intrare separată pentru profesori, ca în fig. 1.

Amenajarea sălii de limba și literatura română a început prin montarea la înălțimea de 95 cm a unui lambriu din plăci aglomerate din lemn și acoperite cu un strat de melamină, menite să protejeze partea inferioară a pereților.

De la înălțimea lambriului s-a realizat panotajul funcțional, pe doi pereți ai sălii de clasă: pe peretele lateral și pe cel din spatele sălii.

Pentru ca prinderea materialelor grafice aflate în dotarea sălii speciale să nu se facă direct pe pereți, a apărut necesitatea adoptării unor soluții de căptușire a pereților. Astfel, pereții funcționali, cel lateral și cel din spatele clasei au fost căptușiți cu plăci din polistiren expandat, cu grosimea de 4 cm, începînd de la partea superioară a lambriului, și s-a obținut o suprafață totală de expunere de 20,5 m².

Plăcile din polistiren expandat au fost fixate de pereți prin intermediul unui caroiaj de șipci din lemn, avînd o secțiune pătrată de 4×4 cm. Șipcile orizontale de la partea inferioară și superioară a panotajului au fost fixate de perete prin dibluri, iar șipcile verticale, distanțate la 80 cm (lățimea plăcii din polistiren), au fost prinse de primele două. (fig. nr. 2).

În vederea asigurării unui aspect unitar întregului panotaj, acesta a fost cașerat cu etamină de culoare bej, nuanță asemănătoare lambriului de la partea inferioară a pereților sălii de clasă. Astfel s-a asigurat o ambianță cromatică plăcută.

Sistemul de panotaj, ușor de realizat, cu o greutate foarte redusă, permite prinderea în orice punct al său a celor mai diferite materiale: planșe, scheme, grafice, fotomontaje, fotografii ș.a.m.d.

Prinderea se poate asigura cu ajutorul acelor cu gămălie sau al unor butoni de formă circulară, cu diametrul de 14 mm și grosimea de 5 mm, în care sînt prinse bolduri. Asemenea butoni se pot realiza prin matrițare, la orice atelier de prelucrat mase plastice. Cu ajutorul acestor butoni se poate asigura o suprafață de contact mai mare între elementul de expunere și cel de prindere, deci o stabilitate mai bună a exponatului.

Panotajul astfel realizat asigură o funcționalitate maximă și permite o organizare variată, ce oferă perspectiva schimbării periodice și rapide a întregului material.

Pe *peretele lateral* am materializat într-o concepție unitară scheme sintetizatoare, cuprinzînd elemente de teorie literară necesare realizării obiectivelor prevăzute în programa școlară pentru clasele a IX-a și a X-a privind însușirea de către elevi a unor criterii și modalități de comentare și apreciere a operelor literare.

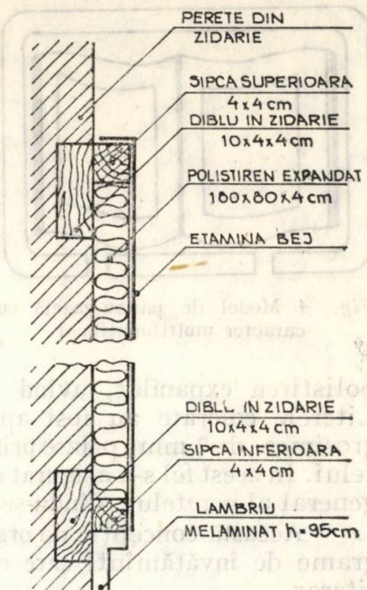


Fig. 2 Detaliu privind sistemul de prindere a panotajului

Peretele lateral a fost organizat astfel (fig. 3):

a) Partea centrală a panotajului lateral cuprinde schemele:

— Relația realitate-ficțiune în procesul creației artistice.

— Elementele componente ale structurii operei literare.

— Straturile operei literare în concepția structuralistă.

b) În părțile laterale, de o parte și de alta a panourilor centrale, se află schemele sintetice ale curentelor literare: clasicism, romantism și realism, realizate pe baza unor criterii unitare și comparative.

c) În partea de jos a panotajului, în locurile rămase libere, au fost montate, prin aceleași procedee, două panouri sub formă de carte deschisă, cu caracter de gazete multifuncționale, ca în figura 4. Acestea au titluri detașabile, care dau funcționalitatea dorită, și anume: „Evenimente literare", „Noutăți literare", „Limba noastră", „Tinere condeie", ș.a.

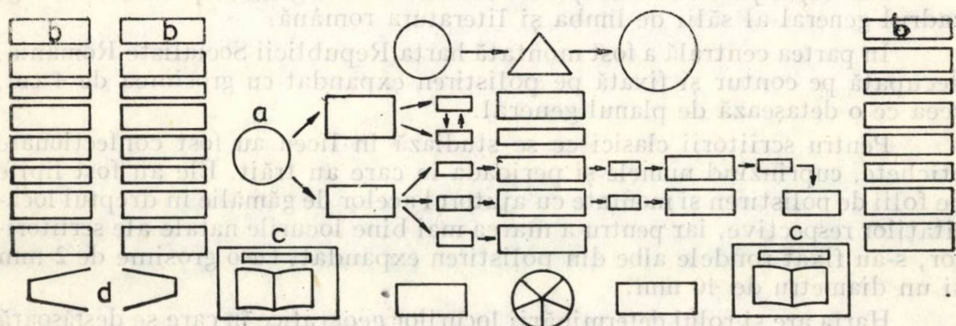


Fig. 3 Schema de organizare a peretului

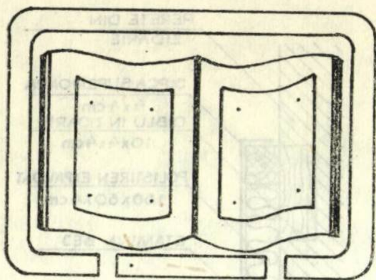


Fig. 4 Model de panou-gazetă cu caracter multifuncțional

d) Panotajul literar cuprinde partea dinspre catedră, o zonă organizată sub forma unui panou sintetizator pe care se afișează: succesiunea lecțiilor din cadrul unui capitol, bibliografia pentru fiecare lecție, planurile de dezbatere pentru lecțiile-seminar, planurile de compuneri, materialul iconografic de care dispunem și alte materiale ajutătoare.

Pentru a evita aglomerarea peretelui cu elemente de prisos, inestetice și obositoare pentru elevi, în locul planșelor obișnuite, textele au fost scrise cu litere din polistiren expandat, avînd înălțimea adecvată, cu grosimea de 6 mm. Literele colorate au fost apoi lipite pe panouri albe din polistiren, cu grosimea de 2 mm, prinse prin ace cu gămălie de panotajul lateral al peretelui. În acest fel s-a asigurat o detașare în relief a materialului față de planul general al peretelui, dîndu-se un aspect plăcut întregului panotaj.

Această concepție de organizare a izvorît din cerințele actualelor programe de învățămînt, care recomandă cu prioritate comentariul textului literar.

Numai printr-o înțelegere deplină a elementelor structurii operei literare, a noțiunilor de teorie literară (temă, motiv, subiect, idee ș.a.) profesorul poate conduce elevii spre înțelegerea unității dialectice indestructibile între conținutul și, forma operei literare, evitîndu-se astfel o interpretare simplificatoare, schematică.

Panourile cu caracter de gazete urmăresc stimularea interesului pentru informație literară, culturală, determinînd perfecționarea capacităților individuale de comunicare prin limbaj, cultivînd imaginația și spiritul critic.

„Tinere condeie" valorifică talentele și aptitudinile elevilor, urmărind dezvoltarea imaginației creatoare și a sensibilității artistice.

„Limba noastră" a devenit o adevărată tribună pentru „creșterea limbii românești" prin stimularea interesului pentru îmbogățirea vocabularului, nuanțarea și mlădierea expresiei. Prin diversitatea materialelor — maxime și cugetări ale scriitorilor, clarificarea unor probleme de ortografie, ortoepie, topică, teste de vocabular, termeni pentru alcătuirea unor compuneri —, gazeta răspunde preocupării majore a școlii de a contribui la formarea unei exprimări corecte, precise, clare și, dacă e posibil, elevate.

Panotajul peretelui din spatele clasei a fost organizat pentru a întregi cadrul general al sălii de limba și literatura română.

În partea centrală a fost montată harta Republicii Socialiste România, decupată pe contur și fixată pe polistiren expandat cu grosimea de 4 cm, ceea ce o detașează de planul general.

Pentru scriitorii clasici ce se studiază în liceu au fost confecționate etichete, cuprinzînd numele și perioada în care au trăit. Ele au fost lipite pe folii de polistiren și montate cu ajutorul acelor de gămălie în dreptul localităților respective, iar pentru a marca mai bine locurile natale ale scriitorilor, s-au fixat rondele albe din polistiren expandat, cu o grosime de 2 mm și un diametru de 40 mm.

Harta are și rolul determinării locurilor geografice în care se desfășoară acțiunile din unele opere literare studiate.

În părțile laterale ale panotajului au fost organizate două grupaje de cîte șapte scriitori, care se schimbă trimestrial în funcție de programele claselor a IX-a și a X-a, (scriitorii clasici, scriitorii din perioada interbelică etc.).

Tablourile scriitorilor au fost montate pe panouri din polistiren și mărginite de rame tot din polistiren expandat, de culoare albă, cu o lățime de 5 cm.

În spațiile rezultate din așezarea în formă ovală a grupajelor de scriitori s-au montat citate reprezentative, specifice perioadei respective, scrise cu litere din polistiren alb, de 1 cm grosime, aplicate direct pe fondul de etamină al panotajului.

Masa de lucru a profesorului este alcătuită dintr-un corp central și două corpuri laterale, de mărime mai mică, destinate aparaturii audiovizuale.

Corpul central al mesei cuprinde sertare care se deschid spre clasă și care conțin materiale didactice la îndemîna elevilor.

Organizarea sălii-anexă

Sala-anexă, destinată documentării elevilor și cadrelor didactice (v. fig.1), are legătură directă atît cu sala de clasă, cît și cu spațiul de circulație din școală. Aceasta cuprinde următoarele dotări: o bibliotecă, două dulapuri înzidite, pentru aparatură, suporturi fixate în perete, pentru prinderea planșelor, precum și trei mese de lucru ale cadrelor didactice.

În sala-anexă, materialul didactic și documentar a fost organizat pe următoarele compartimente: a) biblioteca; *b*) fișierul alfabetic și sistematic; *c*) fonoteca; *d*) filmoteca; *e*) materialul grafic; *f*) echipamentele tehnice audiovizuale și accesorii.

a) *Biblioteca*, concepută și organizată pe criteriul funcțional, constituie un ajutor prețios pentru profesori și elevi. Ea cuprinde cărțile necesare pentru buna desfășurare a orelor de curs și sînt grupate astfel:

— opere literare, aranjate în conformitate cu planificarea materiei pe ani de studii și trimestre;

— colecții: „Texte comentate" și „Biblioteca critică", care răspund necesităților de informare și documentare suplimentară

— studii de istorie și critică literară (principalele volume recomandate în programele școlare);

— dicționare;

— albume literare și de artă;

— principalele colecții de reviste: „Limba și literatura română", „România literară", „Luceafărul", „Învățămîntul liceal și tehnic profesional";

— lucrări metodice necesare profesorilor în pregătirea lecțiilor și a diverselor materiale;

— programe școlare, manuale, îndrumări metodice de specialitate;

— seturi de teme destinate activității individuale, colecții de exerciții și teme pentru acasă, teste de verificare a cunoștințelor, toate alcătuite și aranjate în strînsă concordanță cu programele școlare și cu planificarea materiei.

b) *Fișierul alfabetic și sistematic* constituie sistemul unitar de găsire a informației și cuprinde întregul material din compartimentele menționate mai sus. Casetele permit depozitarea în ordine alfabetică a fișelor cu dimensiunile de 15 × 15 cm.

c) În corpul bibliotecii se află *fonoteca*; aceasta asigură păstrarea discurilor și benzilor magnetice pe care sînt imprimate voci ale unor scriitori sau actori, citind din operele prevăzute în programa școlară. De asemenea, pe benzile magnetice se află înregistrate lecții-model, consultații, dezbateri de la radio și televiziune.

d) *Filmoteca* cuprinde: diafilme, diapozitive, folii pentru retroproiector, utilizate curent la orele de curs.

e) *Materialul grafic* — format din portrete ale scriitorilor, mape tematice, scheme multiplicate la xerox — este, de asemenea, păstrat în unul din corpurile bibliotecii.

f) *Mapele tematice* au fost concepute ca instrumente auxiliare de lucru pentru profesori, avînd la bază valorificarea experienței pozitive din publicațiile de specialitate, dar mai ales experiența proprie.

Dăm cîteva exemple de mape tematice, care prin titlurile lor susțin diversitatea și utilitatea materialelor ce le conțin:

— Compuneri după texte literare;
— Compuneri libere;
— Compuneri cu destinație specială;
— Compuneri corespondență;
— Compuneri oratorice;
— Curente literare;
— Noțiuni de teorie literară;
— Stilurile funcționale ale limbii;
— Termeni pentru activizarea în orele de cultivare a limbii;
— Scheme recapitulative pentru subiectele de sinteză din programele școlare ș.a.

Cuprinzînd materiale deosebit de utile pentru profesori, deoarece le ușurează munca, ele devin, pentru elevi, îndreptare prețioase în organizarea studiului individual.

— *Mapa elevului*, concepută din practica predării, constituie instrumentul cel mai important din materialele grafice realizate în cabinet, deoarece, alături de dicționarul și îndreptarul ortografic de pe masa de lucru a fiecărui elev, îi oferă acestuia scheme, planuri-model, elemente operaționale pentru realizarea comentariilor literare, a caracterizării personajelor, a analizelor stilistice.

De exemplu, mapa elevului pentru clasele a IX-a și a X-a, profil chimie și mecanică, cuprinde:

— planul caracterizării unui personaj individual;
— planul caracterizării unui personaj colectiv;
— procedee folosite de scriitori pentru caracterizarea personajelor;
— îndrumări privind realizarea comentariului literar (definiție, scop, modalitate de realizare, cerințe generale care trebuie respectate);
— bibliografia selectivă, pe clase, cuprinzînd comentarii literare publicate în revista „Limba și literatura română".

De fapt, mapa elevului, așa cum am conceput-o, întregește materialul de pe panotajul lateral al sălii de clasă, contribuind la realizarea unei participări active a elevilor la analiză. În posesia unor astfel de instrumente clare de lucru, elevii pot recepta textul în unicitatea lui, în relația dintre conținut și formă, evitînd practicile simplificatoare, care determină diminuarea rolului formativ al însușirii literaturii.

Bineînțeles că ele își schimbă conținutul periodic și în funcție de nivelul clasei cu care lucrăm.

Planşele, schemele recapitulative, hărţile literare, diagramele, toate realizate prin autodotare, cu ajutorul elevilor, sînt de un real folos în realizarea obiectivelor studiului literaturii.

Pe suporturi, planşele au fost grupate pe ani de studiu, în ordinea utilizării, conform programei şcolare. Acest sistem permite identificarea şi scoaterea cu uşurinţă a planşelor necesare pentru orele de curs.

O atenţie deosebită s-a acordat confecţionării planşelor, urmărindu-se, pe cît posibil, realizarea unor scheme inedite — avînd la bază schematizarea cibernetică — rezultat al activităţii creatoare la catedră, în practica predării.

În procesul de confecţionare a planşelor s-a urmărit tipizarea acestora:

— sînt realizate pe coli de carton cu dimensiunile de 100 cm × 70 cm;

— titlurile planşelor au litere a căror mărime nu depăşesc 3 cm, iar literele cele mai mici au 1,4 cm, pentru a putea fi lecturate de către elevii din ultimele bănci ale sălii de clasă;

— se folosesc, de regulă, două culori, şi numai atunci cînd complexitatea textului impune, se recurge şi la o a treia culoare (roşu, negru, albastru).

g) *Echipamentele tehnice audiovizuale* şi accesoriile se păstrează în două dulapuri înzidite, cu uşi metalice, care asigură condiţiile impuse de gestionarea valorilor materiale.

Toate aceste materiale grafice şi audiovizuale sînt grupate pe clase de studiu, în ordinea în care urmează a fi utilizate la lecţii, în conformitate cu prevederile din programele şcolare. Planificarea folosirii materialului didactic s-a făcut după tabelul nr. 1.

În sala-anexă se mai găsesc trei mese de lucru pentru cadrele didactice, unde se păstrează documentele şcolare: planificările calendaristice, planurile temelor de cercetare, planul de activitate al catedrei, planificarea activităţilor metodice şi graficul de folosire a cabinetului.

Întreaga organizare a sălii-anexă oferă un cadru ambiant şi funcţional, condiţii excelente de desfăşurare a unei bogate activităţi de perfecţionare metodică prin: studiu individual, cercetări metodice izvorîte din contactul direct cu munca de predare-învăţare şi de educaţie a tineretului şcolar. Aici se pregătesc lecţiile, se elaborează proiecte de tehnologie didactică, fişe de studiu pentru lecţii, teste de evaluare a cunoştinţelor, se confecţionează material didactic.

Funcţionalitatea sălii de limba şi literatura română

Organizarea sălii după criteriile amintite permite desfăşurarea în bune condiţii a diverselor forme de activitate instructiv-educativă cu elevi, atît în orele de clasă, cît şi în afara acestora, oferind posibilitatea unei funcţionalităţi complexe, prin valorificarea metodelor şi procedeelor didactice moderne.

Există o serie de factori pe care profesorul de literatură trebuie să-i aibă în vedere la *organizarea lecţiilor în sala de limba şi literatura română*, şi anume:

— gradul de pregătire a clasei;

— metodele adecvate tipului de lecţie (comentariul literar, caracterizarea generală a operei, prezentarea generală a unei epoci literare, recapitularea, exerciţii de cultivare a limbii ş.a.);

— strategiile care să înlesnească procesul receptării operei şi sporirea eficienţei didactice;

— materialul didactic adecvat tipului de lecție și aflat în dotarea cabinetului.

În funcție de acești factori, profesorul își concepe lecția astfel încît să răspundă principiilor învățămîntului modern, prin folosirea unor modalități de lucru active, participative, aplicative.

Este cunoscut faptul că, în cadrul noii ambianțe oferite de sala de limba și literatura română, rolul profesorului crește. Utilizarea unei game variate de mijloace presupune din partea acestuia nu numai o temeinică pregătire profesională, dar, mai ales, măiestrie în alegerea cu discernămînt a variantei optime pentru a asigura eficiența maximă a lecției.

Munca profesorului se complică în faza de *pregătire a lecțiilor*, cînd trebuie să rezolve următoarele probleme:

— precizarea obiectivelor propuse a fi realizate în lecție;

— stabilirea strategiilor didactice care să conducă la realizarea obiectivelor și la implicarea afectivă a elevilor;

— alegerea modalităților de lucru cu clasa (activități diferențiate, lucrul în echipe, studiul individual);

— formularea sarcinilor pentru activitatea de descoperire;

— alegerea mijloacelor de învățămînt corespunzătoare tipului de lecție ș.a.

Pe parcursul *desfășurării lecției*, în funcție de obiectivele urmărite și de criteriile psihopedagogice, profesorul adoptă metode, procedee și mijloace, care urmăresc:

— să antreneze organizat, sistematic și metodic colectivele de elevi, stimulîndu-le activitatea independentă;

— să solicite și să dezvolte capacitățile operaționale ale gîndirii: analiza, sinteza, comparația, asocierea ș.a.;

— să dezvolte spiritul de observație și puterea de interpretare;

— să realizeze conexiunea inversă pe tot parcursul lecției;

— să conducă elevii în procesul de decodare a textului, sensibilizîndu-i în vederea trăirii unor emoții estetice.

Oricît de dotată ar fi sala de limbă și literatură română cu mijloace de învățămînt, ea nu poate asigura funcția formativă a literaturii dacă profesorul nu-și înțelege adevărata menire, făcînd din fiecare lecție o școală a muncii și activității permanente.

Nu putem încheia fără a ne referi, pe scurt, la cadrul larg pe care sala de limba și literatura română îl oferă *desfășurării activităților în afara clasei*.

Prin specificul ei, această sală contribuie la pregătirea elevilor pentru integrarea socială, prin introducerea în rigurozitatea muncii intelectuale, prin formarea trăsăturilor morale cerute de această muncă (răbdare, perseverență, meticulozitate).

Prin caracterul ei aplicativ, îi inițiază în sarcini și responsabilități, care satisfac nevoia de activitate și tendința de autoafirmare a tinerilor, stabilind relații mai apropiate între profesor și elev.

Avînd în vedere aceste considerente, am urmărit ca acțiunile în afara clasei să mobilizeze un număr mare de elevi, diferențiat, în funcție de nivelul de pregătire, înclinații și aptitudini.

Astfel, elevi de toate categoriile, fiind antrenați în sarcini precise, sînt stimulați, în mod progresiv, în creșterea interesului pentru literatură.

Prezentăm, în continuare, cîteva din direcțiile în care ne-am orientat activitatea în afara orelor de clasă.

a) Dezvoltarea interesului pentru activitatea de cercetare s-a făcut prin:

— întocmirea unor bibliografii selective din revistele de specialitate;

— fișarea materialului bibliografic afișat la panoul sintetizator pentru lecțiile — dezbatere;

— alcătuirea fișelor de studiu pentru orele de clasă;

— elaborarea unor dicționare de termeni, din manualele altor discipline, pentru a putea fi activizați la orele de cultivare a limbii;

— alcătuirea unor scheme, diagrame, planuri de compuneri pentru folii;

— recenzarea unor noutăți editoriale ș.a.

b) Antrenarea elevilor în alcătuirea unor materiale pentru sesiuni de referate și comunicări, șezători literare, simpozioane prilejuite de diferite comemorări: Bacovia, Lovinescu, Eminescu ș.a. sau pentru gazetele multifuncționale care au fost prezentate. În acest sens amintim concursul pe tema: „Să cunoaștem, să iubim și să prețuim limba noastră", pregătit integral de elevi și care s-a bucurat de un succes deosebit în rîndul tuturor elevilor școlii.

c) Pregătirea diferențiată a elevilor — meditații pentru cei cu un nivel mediocru, consultații pentru participanții la concursul de literatură.

d) Organizarea audițiilor, recitalurilor de poezie, repetițiilor formațiilor artistice din școală.

e) Verificarea și pregătirea materialelor audio-vizuale pentru orele de clasă.

Diversitatea direcțiilor enunțate sugerează multitudinea preocupărilor pentru lărgirea sferei de interese pe măsura capacității fiecăruia.

Prin valorificarea eforturilor făcute le întărim convingerea despre utilitatea muncii lor, generîndu-le puternice trăiri afective.

8. PROIECTAREA DIDACTICĂ ȘI COMPLEXUL MULTIMEDIA

1) *Unele considerații care justifică organizarea resurselor, mijloacelor și echipamentelor în sălile de clasă pentru învățarea limbii și literaturii române.*

a) Actualitatea școlară a zilelor noastre implică în arsenalul ei un flux abundent și divers de resurse de informație cu conținut literar-artistic și lingvistic atît sub forma mijloacelor integrate (suporturi materiale de informație), cît și ca echipamente tehnice.

b) Îmbogățirea resurselor și diversificarea conținutului lor de informație se impun într-un asemenea ritm vertiginos încît este obiectiv necesar ca școala să reevalueze șansele de influențare a gîndirii și sensibilității elevilor, luînd neapărat în considerare puterea de expresie și forța cognitiv-afectivă a acestor mijloace.

c) Utilizarea și experimentarea cîmpului de funcții didactice al resurselor se mai exercită încă după canonul tradiției, fără a se susține și completa

reciproc și în absența unei convergențe funcționale sesizabilă, atît în planul fizic al suportului material (partea de *hardware*), cît și, mai ales, la nivelul unității de mesaj (partea de *software*), ceea ce nu va putea îngădui, în final, valorificarea optimală la lecții a întregului potențial expresiv și educativ cu care aceste resurse sînt investite în stare latentă.

d) În eforturile de „construire a realului" la elevi — s-a demonstrat acest lucru — ‚obiectul cunoașterii nu poate fi asimilat pe părți, ori numai pe părți izolate, într-un cadru strict de succesiune temporală sau numai la fel de inoportună distribuție spațială de date și elemente alcătuitoare. Înțelegerea și cunoașterea, aptitudinea de a operaționaliza și nu a stoca cunoștințele au nevoie de o intuiție a organizării structurale care să așeze obiectul cunoașterii într-un continuu spațiu-timp, activizînd toate simțurile, potrivit cu specializarea fiecăruia, într-o colaborare pe baza principiului „complementarității funcțiilor al compensării sau al întăririi reciproce."[1]

2) *Organizarea și dotarea sălii de limba și literatura română*

Ca să satisfacem cerințele legate de specificul predării-învățării limbii și literaturii române și să justificăm, în măsura posibilităților, considerațiile mai sus menționate, am ajuns la concluzia că este corespunzător următorul mod de organizare a sălii de clasă multimedia:

a) Spațiul. În funcție de criteriul strictei necesități, am repartizat spațiul în perimetrul a două săli cu destinație precisă: sala de bază a activității în care se desfășoară procesul instructiv-educativ și sala anexă servind ca spațiu de depozitare, supraveghere și control. Aranjarea în amfiteatru a pupitrelor elevilor în sala de bază ni s-a părut soluția cea mai convenabilă. Înclinația ușoară, nedepășind 100 mm, face posibilă observația de ansamblu și supravegherea activității în condiții bune. În sala de bază este instalat de asemenea pupitrul profesorului. Ne-am preocupat ca toate locurile de muncă (profesori și elevi) să satisfacă pe cît posibil normele ergonomiei pedagogice. În același timp, ne-am ferit de o supraîncărcare a locurilor de muncă pentru elevi și profesor, reducînd dotația la stricta necesitate. În afara minimei înzestrări tehnice (combina cască-microfon, un sistem de iluminat local cu fantă reglabilă de lumină, cîteva elemente de semnalizare), am instalat la fiecare pupitru de elev o microvitrină individuală care să devină punctul de documentare dirijată sau independentă al elevului. Prin organizarea locului de muncă al elevului am înțeles în primul rînd organizarea acestui punct de documentare pentru elev. Alături de manual, aici se vor găsi cărți de uz curent.

Mai mult decît organizarea locului de muncă al elevului, organizarea locului de muncă al profesorului în cadrul sălii de clasă multimedia necesită o specială atenție. El este alcătuit în mare din pupitrul propriu-zis al profesorului și mobilierul auxiliar. Ambele componente trebuie să satisfacă funcționalitatea în sensul de a se crea condițiile minime pentru elaborarea proiectelor de tehnologie didactică, validarea lor în activitatea cu elevii și măsurarea corespunzătoare a randamentului școlar.

În relație directă cu pupitrul profesorului trebuie să se găsească, după cum am prevăzut, următoarele:

— echipamentul de valorificare a informației massmedia constituit din: 1) aparate de proiecție pentru imagini statice (diaproiecție, epipro-

[1] I. C e r g h i t, *Sistemul mijloacelor de instruire și educare în sprijinul optimizării activității didactice* în: „Radiotelescoala", nr. 1—2—3/1981, p. 31—32.

iecţie, retroproiecţie); 2) aparate de proiecţie pentru imagini dinamice (cineproiecţie sonoră şi insonoră); 3) aparatură de înregistrare-redare a sunetului (magnetofoane, picupuri, amplificatoare de audiofrecvenţă cu semnal în sală şi în cască, masă de mixaj şi prelucrare a semnalelor de montaj audio); 4) receptoare (T.V. pe canal naţional, monitor T.V. local, receptorul radio); 5) o unitate primară de televiziune în circuit închis;

— echipamentul tehnic de comandă şi interconectare, constituit din: 1) sistemul de comandă sincronizată pentru obscurarea automată a sălii, activarea aparatelor de proiecţie selectate pentru lucru şi iluminarea locală concomitentă de la pupitrul elevilor; 2) telecomanda aparatelor de proiecţie; 3) dispozitivul de sincronizare a imaginii cu sunetul provenite de la mijloace independente, în scopul valorificării potenţialului expresiv şi informaţional al complexului mass-media; 4) interconectarea pupitru-profesor, pupitrul elevilor şi masa de asistenţă şi control.

În relaţie directă cu mobilierul auxiliar sînt:

b) mijloacele media integrate. Pentru acestea s-a propus, de asemenea, o organizare funcţională, potrivit cu un sistem de clasificare propriu şi accesibil colectivului de catedră. Primul modul îl constituie punctul de documentare metodică şi ştiinţifică. El cuprinde mai întîi setul de programe şcolare şi de manuale. Urmează îndrumătoarele metodice de specialitate: de exemplu, I. D. L ă u d a t — coordonator — *Metodica predării limbii şi literaturii române*, E.D.P., 1973; Al. B o j i n — coordonator — *Studii de metodică a predării limbii şi literaturii române* etc... Următorul compartiment va fi constituit din revistele de interes metodic, cu precizarea că se vor reţine numai acelea care cuprind materiale referitoare la predarea limbii şi literaturii române în şcoală (de exemplu, „Revista de pedagogie", „Tribuna şcolii," revistele de interes ştiinţific şi literar: „Limbă şi literatură", Limbă şi literatură pentru elevi", „Viaţa Românească", „Contemporanul", „România literară" etc.). Compartimentul carte fundamentală şi de uz curent cuprinde dicţionarele de bază (*Dicţionarul explicativ al limbii române*, *Dicţionarul de neologisme*, *Dicţionarul enciclopedic român*, *Dicţionarul de terminologie literară*, *Dicţionarul mitologic greco-roman*, diverse dicţionare de literatură). Printre lucrările ştiinţifice de largă circulaţie şi de interes imediat, avînd deci valoare de mijloace de masă integrate, care urmează să alcătuiască anexa ştiinţifică a locului de muncă al profesorului, trebuie incluse lucrările de istorie şi critică literară. Experienţa ne-a arătat că în cadrul predării interdisciplinare a limbii şi literaturii române s-au dovedit extrem de utile şi alte elemente mass-media, cum ar fi diversele istorii ale artelor (de exemplu, M. A l p a t o v, *Istoria artei*, Ed. Meridiane, 1965, *Istoria ilustrată a picturii*, Ed. Meridiane, 1968, *Pictura românească în imagini*, Ed. Meridiane 1970, alte colecţii de artă şi albume etc.). Este absolut obligatoriu ca în dotarea locului de muncă al profesorului să se prevadă a fi incluse şi alte mijloace integrate realizate la nivelul colectivului de catedră. Dintre acestea sînt deosebit de utile mapele monografice pe scriitori, şcoli sau curente literare, mapele tematice, synopsis-uri de complexe mass-media, unele seturi de teste pe lecţii, probleme sau capitole, fişe de planificare a muncii elevului, seturile de exerciţii de tipul ortogramelor, de îmbogăţire a vocabularului sau de recunoaştere şi cultivare a stilurilor funcţionale ale limbii române.

Ca un rezultat pozitiv al experienţei şi cercetării pedagogice, în concordanţă cu orientarea actuală în structurarea lecţiilor, proiectele de tehnologie didactică elaborate pentru lecţiile mai problematice din cadrul limbii şi literaturii române, încercate pe diferite eşantioane de elevi, cu rezultatele

cele mai bune, vor trebui să se constituie în viitor, în cadrul sălilor speciale de limba și literatura română, ca o altă modalitate specifică de organizare a muncii profesorului.

Ultimul compartiment din structura organizatorică a locului de muncă al profesorului îl constituie resursele tipic audio-vizuale. Acestea, în funcție de suportul material care le vehiculează, alcătuiesc un fel de minifonotecă, diapotecă, filmotecă și fototecă. Se cunoaște marea priză la sensibilitatea elevilor a textului sonorizat (texte lirice, dramatice sau epice, mărturisiri despre marile personalități ale literaturii, voci ale unor mari scriitori și critici, texte muzicale sau cu caracter lingvistic etc.), forța evocatoare a unor imagini documentare și artistice. De aceea ne-am propus și am reușit în parte să îmbogățim fonoteca cabinetului fie prin înregistrări directe, fie prin intermediul fonotecii radio-televiziunii. Avînd în vedere marea cantitate de material fonotecat, ne-am impus și în acest caz clasificarea operativă a materialului prin intermediul unui fișier specific. În ideea aceluiași principiu al organizării, s-a prevăzut și clasificarea materialului vizual. Am renunțat, în principiu, la sistemul planșelor, tablourilor, portretelor, schemelor de mare gabarit și deci la amenajările specifice, practicînd conservarea-depozitarea de tip miniaturizat și valorificarea funcțiilor prin proiecția cu epidiascopul sau cu ajutorul camerei de televiziune.

În alegerea statutului de ambianță generală a sălii de clasă am preferat simplitatea, ordinea, echilibrul. Am evitat din principiu aglomerările de mobilier, expunerile de materiale, asimetriile care sînt dăunătoare atenției elevilor. Condițiile de fonoabsorbție și culoare sînt satisfăcătoare, de asemenea. Ambele săli sînt tratate din punct de vedere fonic cu ajutorul unui strat substanțial de vată minerală, peste care s-au aplicat plăci fonoabsorbante speciale. Culoarea de fond preconizată este culoarea crem, cu un coeficient de reflexie a luminii optim calculat. Convingerea noastră este, ca de altfel a multor experți în educație, că în situația în care peste 85% din informația înconjurătoare este asimilată prin văz și auz, culoarea și lipsa de perturbații nu pot să nu aibă partea lor de contribuție la microclimatul învățării, în mod deosebit pentru limba și literatura română.

3) *Funcțiile sălii de clasă multimedia în predarea-învățarea limbii și literaturii române*

a) *Contactul nemijlocit cu opera literară.* Mai întîi elevii intră în legătură cu textul literar prin înzestrarea locului lor de muncă cu un exemplar al operei studiate. Oricît de banal ar părea acest contact, el este totuși, pentru elev, de mare importanță pentru că prin sine însuși este o invitație discretă la lectură. Pe de altă parte, în condițiile organizării activității în cabinet, contactul cu opera literară nu se reduce, ca în clasa tradițională, numai la o întîlnire cu textul ca atare și cuvîntul profesorului, într-un anume fel insuficiente pentru o cunoaștere și o înțelegere de profunzime a mesajului artistic, ci se realizează și printr-o contribuție complimentară a mijloacelor intuitive. Mijloacele mass-media, cînd sînt judicios alese și riguros integrate, ajută la explicarea lecturii și pătrunderea sensurilor unor fragmente ale textului literar, semnificative și de mare încărcătură emoțională. Adoptînd modalitatea de realizare a comentariului literar, pentru care lectura explicată este o componentă esențială, nu este lipsit de rost cum se realizează această lectură. Cel mai adesea, inflexiunile vocii exprimate într-o sonorizare de mare artă luminează în plus, mai discret,

cele mai bune, vor trebui să se constituie în viitor, în cadrul sălilor speciale de limba și literatura română, ca o altă modalitate specifică de organizare a muncii profesorului.

Ultimul compartiment din structura organizatorică a locului de muncă al profesorului îl constituie resursele tipic audio-vizuale. Acestea, în funcție de suportul material care le vehiculează, alcătuiesc un fel de minifonotecă, diapotecă, filmotecă și fototecă. Se cunoaște marea priză la sensibilitatea elevilor a textului sonorizat (texte lirice, dramatice sau epice, mărturisiri despre marile personalități ale literaturii, voci ale unor mari scriitori și critici, texte muzicale sau cu caracter lingvistic etc.), forța evocatoare a unor imagini documentare și artistice. De aceea ne-am propus și am reușit în parte să îmbogățim fonoteca cabinetului fie prin înregistrări directe, fie prin intermediul fonotecii radio-televiziunii. Avînd în vedere marea cantitate de material fonotecat, ne-am impus și în acest caz clasificarea operativă a materialului prin intermediul unui fișier specific. În ideea aceluiași principiu al organizării, s-a prevăzut și clasificarea materialului vizual. Am renunțat, în principiu, la sistemul planșelor, tablourilor, portretelor, schemelor de mare gabarit și deci la amenajările specifice, practicînd conservarea-depozitarea de tip miniaturizat și valorificarea funcțiilor prin proiecția cu epidiascopul sau cu ajutorul camerei de televiziune.

În alegerea statutului de ambianță generală a sălii de clasă am preferat simplitatea, ordinea, echilibrul. Am evitat din principiu aglomerările de mobilier, expunerile de materiale, asimetriile care sînt dăunătoare atenției elevilor. Condițiile de fonoabsorbție și culoare sînt satisfăcătoare, de asemenea. Ambele săli sînt tratate din punct de vedere fonic cu ajutorul unui strat substanțial de vată minerală, peste care s-au aplicat plăci fonoabsorbante speciale. Culoarea de fond preconizată este culoarea crem, cu un coeficient de reflexie a luminii optim calculat. Convingerea noastră este, ca de altfel a multor experți în educație, că în situația în care peste 85% din informația înconjurătoare este asimilată prin văz și auz, culoarea și lipsa de perturbații nu pot să nu aibă partea lor de contribuție la microclimatul învățării, în mod deosebit pentru limba și literatura română.

3) *Funcțiile sălii de clasă multimedia în predarea-învățarea limbii și literaturii române*

a) *Contactul nemijlocit cu opera literară.* Mai întîi elevii intră în legătură cu textul literar prin înzestrarea locului lor de muncă cu un exemplar al operei studiate. Oricît de banal ar părea acest contact, el este totuși, pentru elev, de mare importanță pentru că prin sine însuși este o invitație discretă la lectură. Pe de altă parte, în condițiile organizării activității în cabinet, contactul cu opera literară nu se reduce, ca în clasa tradițională, numai la o întîlnire cu textul ca atare și cuvîntul profesorului, într-un anume fel insuficiente pentru o cunoaștere și o înțelegere de profunzime a mesajului artistic, ci se realizează și printr-o contribuție complimentară a mijloacelor intuitive. Mijloacele mass-media, cînd sînt judicios alese și riguros integrate, ajută la explicarea lecturii și pătrunderea sensurilor unor fragmente ale textului literar, semnificative și de mare încărcătură emoțională. Adoptînd modalitatea de realizare a comentariului literar, pentru care lectura explicată este o componentă esențială, nu este lipsit de rost cum se realizează această lectură. Cel mai adesea, inflexiunile vocii exprimate într-o sonorizare de mare artă luminează în plus, mai discret,

mai direct și mai aproape de miez conotațiile textului. Abordarea interdisciplinară a textului literar prin comentariu devine și ea posibilă în sala de clasă special amenajată prin mai multe contraste, mai multe analogii — prin muzică, grafică, pictură, detaliu de sculptură etc. Toate acestea îndeamnă la stabilirea de relații afective, la desprinderea complexității stărilor sufletești caracteristice unor personaje, la descoperirea mai multor argumente de ordinul cunoașterii, estetice sau morale, potențînd activizarea elevilor. Ca să ilustrăm doar cu un singur exemplu punctul de vedere, arătăm că în predarea poeziei *Sara pe deal* de M. Eminescu, concomitent cu discuția, după ce în prealabil s-a realizat lectura artistică, am utilizat analogia cu unele reproduceri de artă, iar muzicalitatea poeziei am pus-o în evidență și prin audierea compoziției *Sara pe deal* de V. Popovici.

b) Caracterul aplicativ al învățării. Prin aceasta se acordă prioritate deprinderii de a interpreta și aprecia just un text (fie el literar-artistic ori de altă natură), de a utiliza corect în scris și în exprimare limba română, concretizată în expresia stilurilor ei funcționale cunoscute. Prin intermediul sălii de clasă multimedia se poate înlătura cu succes simpla înmagazinare de date, nume, titluri, reguli și structuri inactive de limbaj, căci „conceptele pe care trebuie să le dăm copiilor — scrie Mircea Malița — trebuie să fie virtual operatoare, să poată oricînd avea o «utilitate», în sensul larg al cuvîntului. Conceptul trebuie să lucreze, să aibă economicitate, randament... Dacă el nu capătă valoare de utilizare, este mort, iar școala nu poate pretinde că a dat cultură generală."[1]

c) Restructurarea relației profesor-elev. Angajarea activității de învățare în cadrul organizatoric al sălii speciale multimedia restructurează, în genere, relația profesor-elev din clasa tradițională. Acest lucru este obligatoriu. A menține nemodificată această relație este echivalent cu a limita din chiar momentul declanșării activității în sala specială eficiența și funcțiile ei. Se impune, prin urmare, cu necesitate ca profesorul să fie aici organizatorul activității elevilor săi, să-i învețe și să-i ajute să ajungă la cunoaștere prin efort propriu. În calitate de colaborator experimentat, înconjurat de o multitudine de mijloace, profesorul va fi în plus și creatorul unui mediu de instruire, preocupat în permanență de modul cum va trebui să facă utilizabil acest mediu pentru elevii săi. Prin aceasta nu este vorba doar de o simplă modificare spațială de rol, ci de resorturi intime mai adînci, morale și afective. Ceea ce, pe bună dreptate, se releva, de pildă, acum cîțiva ani, că este necesar „să înlocuim procesul tradițional de predare-învățare concretizat prin explicarea și înregistrarea cunoștințelor printr-unul după care cunoștințele se învață și se fixează de către elevi lucrînd cu ele"[2] este pe deplin posibil în cadrul organizatoric al sălii speciale multimedia, cu condiția, bineînțeles, ca profesorii care îl utilizează să reușească să-l recreeze de fiecare dată ca un nou mediu de instruire. Desigur, nu va fi vorba de o subordonare a profesorului față de sarcini exterioare procesului însuși, care sînt oarecum mecanizate, ci de o regăsire, o reînscriere a sa pe linia adevăratului său rol „de persoană umană de neînlocuit" prescris în pedagogia modernă, într-o vreme în care se părea că el este amenințat cu uzurparea. Ca puls viu care dă viață întregului sistem (profesor-sală specială-elev), într-o

---

[1] M i r c e a M a l i ț a, *Aurul cenușiu*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1971, p. 73—74.

[2] C. B ă r b o i, *Studiul limbii și literaturii române în liceu*, în: „Învățămîntul liceal și tehnic profesional", nr. 9/1981, p. 3.

interacțiune cu elevii și resursele, profesorul se instituie ca centru activ al complexului, antrenînd progresiv și sistematic tehnici de investigare, dezvoltînd aptitudini de observare și interpretare, conectînd în permanență percepțiile, reprezentările și strategiile înțelegerii abstracte la vocile de bază ale mesajelor, alcătuind, în consecință, cu întregul cadru, o unitate pedagogică operativă, cu memorie, comandă și control.

Această nouă relație în care este antrenat profesorul împreună cu elevii săi prin mijlocirea sălii speciale multimedia preconizează cu necesitate altă funcție.

d) Dezvoltarea activității independente a elevilor. Ca să fie material posibilă această activitate independentă a elevilor, am desprins că sînt indispensabile unele condiții: 1) organizarea locului de muncă al elevilor în sala specială (înzestrarea cu textul literar sau de limbă corespunzător, cu necesarul de carte uzuală — dicționare, îndrumătoare etc.); 2) organizarea individuală sau pe grupe pe baza unor teme de studiu și sarcini stabilite în prealabil prin fișe de planificare a muncii elevului; 3) valorificarea la nivel de grup sau de subiect individual a rezultatelor obținute; 4) generalizarea și sistematizarea științifică a cunoștințelor de către profesor în finalul activității.

În etapa de finalizare a proiectului de tehnologie didactică, este strict necesară consemnarea ordonată a concluziilor pe tablă sau proiectarea cu ajutorul foliei de retroproiector. Acestea nu vor mai fi rezultatul direct al explicațiilor profesorului (care nu vor lipsi nici ele din textura de ansamblu a comentariului), ci roadele efortului propriu de învățare al elevilor. Este ceea ce duce la o altă utilă observație de îndrumare prin care se spune că lecția va fi „apreciată ca realizată numai în condițiile în care elevii și-au însușit-o din clasă, acasă rămînînd timp pentru adîncirea lecturii, fixarea noțiunilor și eventual fixarea unor exerciții care să vizeze, mai ales, însușirea corectă a limbii române."[1]

Organizarea activității elevilor prin contribuția cadrului material-organizatoric al sălii de clasă speciale pretinde și modificarea fizionomiei lecției tradiționale:

e) Favorizarea concordanței dintre structura proiectului de tehnologie didactică și posibilitățile de organizare a activităților de învățare, în funcție de obiectivele instruirii, resursele folosite, diversele modalități de îmbinare și alternare, evaluarea randamentului școlar etc. Este de neacceptat utilizarea sălii multimedia, ca, de altfel, a oricăror alte săli speciale și laboratoare, în afara unui proiect de tehnologie didactică riguros structurat, lucru pe care experiența l-a pus cu prisosință în evidență[2].

Oricît de diversă este gama proiectelor de tehnologie didactică pentru limba și literatura română și oricît de productivă imaginația celor care le elaborează, rămîne aproape invariabil posibilă și potrivită cu funcțiile sălii speciale multimedia o structură de proiect în mare parte unanim acceptată: 1) formularea obiectivelor instruirii (care pot fi cognitive sau afective); 2) analizarea și precizarea resurselor (mijloacelor) în funcție de condițiile existente; 3) analizarea și precizarea, prin raportare la strategii și resurse, a structurii modulare a temei sau problemei.

---

[1] Al. Gheorghiu, *Proiectarea unei lecții*, în: „Radioteleșcoală", nr 1—2—3/1981, p. 46—50.

[2] V. Neștian, *Proiect de tehnologie didactică la limba și literatura română*, în: „Învățămîntul tehnic liceal și profesional", nr. 4/1981, p. 25.

f) Funcţia de perfecţionare a comportamentului pedagogic al formatorilor este pe deplin realizabilă datorită înzestrării sălii speciale cu o unitate video şi cu o instalaţie de transmisiune a imaginii şi sunetului în afara ei. Faptul că în activitatea de pregătire pentru cariera didactică, de perfecţionare ori de experimentare a procesului instructiv-educativ studenţii practicanţi, profesorii asistenţi ori organele de control nu sînt în contact direct cu elevii şi profesorul care predă, ci observă activitatea din afară, fără să-i modifice naturaleţea, constituie un avantaj indiscutabil pentru funcţia ce i-a fost prescrisă. Dar această funcţie de perfecţionare nu rezidă numai în potenţialul celor cîteva mijloace indicate. Trebuie avut în vedere modul de organizare în ansamblu a muncii profesorului, care dă acestuia posibilitatea să se pregătească psihopedagogic, teoretic şi practic şi să cerceteze eficienţa muncii sale.

9. ÎNSUŞIREA CALITATIV SUPERIOARĂ A LIMBII ŞI LITERATURII ROMÂNE

Studiul limbii şi literaturii române în liceu oferă posibilităţi multiple de realizare a sarcinilor şi obiectivelor educaţiei estetice, politico-patriotice şi morale a elevilor.

În acest sens, impactul cu textul literar urmăreşte formarea şi consolidarea exprimării scrise şi orale, a simţului şi gustului estetic, a dispoziţiilor şi emoţiilor, sentimentelor şi pasiunilor, a idealurilor de viaţă, a atitudinii civice şi a convingerilor comuniste. În complexitatea metodologiei didactice de abordare a textului literar, un rol important revine realizării unui mediu ambiant funcţional care să stimuleze permanent contactul elevului cu cartea, singura cale eficientă de înfăptuire a procesului de receptare a limbii şi literaturii.

Pornind de la această necesitate, am conceput integrarea sălii de limba şi literatura română cu biblioteca şcolară prin realizarea unui complex spaţial unitar ca amplasament, compus din sala de limba şi literatura română, sala de lectură, biblioteca şi sala de festivităţi.

Comunicarea directă între cele patru spaţii didactice permite profesorului de limba şi literatura română să concretizeze varianta strategiei metodico-didactice privind mobilizarea elevilor în munca directă cu cartea. Amplasarea spaţiilor menţionate într-o zonă comună a imobilului şcolar asigură un adecvat complex cultural. Sala de limba şi literatura română şi spaţiile aferente (sală de lectură, bibliotecă, sală de festivităţi) sînt prefaţate în zona de acces de foto-expoziţii şi portrete ale scriitorilor, picturi realizate de elevi, gazeta cercului de literatură.

Propaganda vizuală din tot complexul este subordonată în primul rînd unor criterii funcţionale. Schemele sinoptice, realizate pe panouri mari, structurează întregul fenomen literar românesc în context universal, începînd cu literatura populară şi pînă la împletirea tradiţiei şi inovaţiei în literatura contemporană. Panoul cu schemele sinoptice este acoperit cu o pînză pe care sînt aplicate cîteva picturi spre a se evita contactul vizual permanent cu

schemele care ar obosi elevii. Ele sînt descoperite și prezentate doar în momentele adecvate lecțiilor.

Propaganda vizuală este întregită de fotografii ale scriitorilor, citate reprezentative, facsimile după diverse opere, autografe etc. Mobilierul realizat în concepție modulară permite organizarea lecțiilor pe grupe diferențiate sau în sistem unitar, în funcție de necesitățile metodico-didactice ale lecției. Catedra este dotată cu sisteme de comandă pentru aspectomat, retroproiector, magnetofon, televizor și sistem de acționare a ecranului de proiecție. Mijloacele sonore și vizuale sînt utilizate cu discernămînt în momente ale lecției care să le asigure o eficiență indubitabilă (lecții de cultivare a limbii, lecții recapitulative, introductive etc.). Desfășurarea orelor „cu ușile deschise" în sala de clasă și bibliotecă permite elevilor accesul, în timpul lecției, la dicționare, albume, cărți, mape, fișe conspecte, scheme etc. Bibliotecarul alcătuiește fișele bibliografice, pregătește prezentarea unor ediții rare. În sala de lectură sînt prezentate modele de fișe conspect, scheme, fișe de lectură, modalități de consemnare pe parcursul lecturii. Elevii au acces la fișierul alcătuit de profesori pentru fiecare scriitor în parte, potrivit programei analitice.

Pentru organizarea studiului individual în sala de lectură, bibliotecarul și profesorul de limba română pregătesc materialul bibliografic suplimentar, asigură audiții de texte, vizionări de filme didactice, copierea schemelor la retroproiector și contactul cu întregul material informativ-existent. Corelarea spațială a sălii de clasă cu sala de lectură, biblioteca și sala de festivități dă posibilitatea membrilor cercului de literatură să organizeze activități literar-culturale (recitaluri, șezători literare, montaje literar-muzicale) care întregesc procesul educației estetice a elevilor.

Conexarea acestor spații didactice într-un amplasament unitar sporește sensibil posibilitățile de influențare eficientă a elevilor în direcția însușirii conștiente și active a limbii și literaturii naționale, de formare consecventă a gustului pentru lectură, de finalizare a obiectivelor educației estetice.

10. SALA DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ȘI BIBLIOTECA ȘCOLII

Liceul Industrial Nr. 1 din Bistrița, cu profil mecanic, a reușit să-și formeze o bază tehnico-materială care permite realizarea procesului instructiv-educativ în condiții optime.

Toate lecțiile se desfășoară în săli bine dotate, existînd pentru o disciplină de învățămînt două sau chiar patru săli de clasă special amenajate.

Limba și literatura română se predă elevilor în două săli, precum și la biblioteca școlii, care, pe lîngă fondul de carte de 15 000 de volume, cuprinde și o sală specială de lectură, unde se pot face și lecții. Plecînd de la ideea că limba și literatura română trebuie să contribuie la formarea întregii spiritualități și culturi, considerăm că predarea limbii și literaturii române corespunde plenar acestui deziderat educațional.

Funcționalitatea celor două săli ale școlii este demonstrată de interesul tot mai mare acordat de elevi acestei discipline. Se creează un cli-

mat afectiv, favorabil însușirii limbii și literaturii române în condiții deosebite. Conducerea școlii este receptivă la fenomenul literar și a contribuit din plin la dotarea sălilor, existînd astfel în fiecare sală mijloace tehnice audio-vizuale: magnetofon, radio, pick-up, discol, televizor. Înregistrăm emisiuni literare care sînt propuse apoi elevilor, folosim discuri literare extrem de utile în însușirea limbii și literaturii române.

Fiecare sală are o bibliotecă, fără să concureze biblioteca școlii, ci completînd-o. Fondul de carte al sălilor se realizează prin autodotare, donații ale elevilor și cadrelor didactice. Catedra de limba și literatura română în colaborare cu biblioteca școlii realizează abonamente la principalele reviste literare. Pentru îmbunătățirea exprimării orale și scrise s-a introdus momentul ortografic, generalizat prin stația de radioamplificare a școlii, urmărindu-se participarea tuturor cadrelor didactice în realizarea și utilizarea unor ortograme.

De un real folos, în același scop, considerăm că sînt dicționarele, din fiecare titlu existînd cel puțin cinci exemplare: dicționar explicativ, dicționarul de terminologie literară, îndreptarul ortografic, ortoepic și de punctuație, dicționare tehnice pentru ca elevii să-și însușească corect limbajul tehnic de specialitate. În predarea lecțiilor se utilizează cu succes și afișiere-dicționar, mape tematice (scriitori, curente, lecții de sinteză etc.).

Mihail Sadoveanu spunea: „Cartea îndeplinește nu numai misiunea de a ne pune în contact cu semenii noștri depărtați în timp și spațiu; cartea îndeplinește fapta de mirare de a ne face să trăim în afară de minciună, nedreptate și prejudecăți. În aceste urne sacre, în care poeții și cugetătorii și-au închis inimile, găsim acea putere fără moarte care mișcă umanitatea înainte în progresul ei necontenit. Între calamități și catastrofe, oameni nobili care nu mai sînt ne dau puterea acumulată în operele lor ca să răzbim spre adevăr, justiție socială și pace".

Plecînd de la cugetarea lui Sadoveanu am încercat să organizăm și alte acțiuni care să răspundă acestui deziderat. Cercul de creație literară adună nu numai elevi, ci și cadre didactice de profesiuni diferite. Gazeta de perete a cercului de creație are un rol funcțional, nu decorativ. În rubrica „Creații originale" apar creații ale membrilor cercului, iar în rubrica „Critică literară", un alt membru al cercului analizează producțiile respective. Rubrica „Noutăți" se adresează nu numai elevilor, ci tuturor iubitorilor de literatură, selectînd-se spre recenzare opere din domenii diferite, colecții și edituri diferite. Rubricile „Vocabular" și „Ortografie" rețin atenția prin problemele ridicate spre a fi rezolvate și a menține permanent treaz interesul pentru grafia corectă. Cu membrii cercului de creație urmărim apoi confruntarea cu alte cenacluri, întîlniri cu scriitori, simpozioane și mese rotunde.

Între catedra de limba și literatura română și biblioteca școlii există o permanentă colaborare. Primele ore se desfășoară la bibliotecă, pentru ca elevii să se familiarizeze cu deprinderea de a citi, de a zăbovi în intimitatea cărții. Biblioteca are o sală de lectură organizată după toate cerințele unei biblioteci moderne. Multe ore de limbă și literatură se desfășoară aici. Pe lîngă bibliotecă funcționează și un cerc de pictură, în care elevii execută și lucrări pe teme literare, portrete de scriitori.

Optăm pentru o fericită rezolvare a triadei: artă, muncă, viață, care să vină în sprijinul sensibilizării elevilor, rămînînd cu preocupări literar-artistice și după terminarea școlii.

În aceste condiții, biblioteca devine un nucleu mobilizator și stimulator, avînd drept scop deprinderea elevilor cu munca independentă, cu stu-

diul individual, cu o lectură organizată și aprofundată, astfel încît după terminarea școlii să facă față cerințelor educației permanente.

Biblioteca urmărește să pună în valoare publicațiile existente prin „Acces liber la raft" după clasificarea zecimală universală. Pentru informații utile în minim de timp se găsesc în bibliotecă: cataloage tematice, liste permanente de recomandare bibliografică, expoziții permanente, publicații periodice, publicații de referință, agitație vizuală utilă etc. Desigur, sala de lectură, cu o capacitate de 36 de locuri, oferă o oază plăcută celui ce vrea să poposească în universul cărții.

În această sală de lectură elevii din anul I vor afla care este rolul „cartonașului colorat" pentru a nu rătăci o carte, folosirea materialelor de referință, serviciile pe care le aduce biblioteca la cererea cititorului, regulamentul de bibliotecă, selecția în alegerea unei cărți, grija și respectul față de carte, protejarea ei, consultarea bibliografiilor de recomandare. În acțiunile inițiate de catedra de limba și literatura română și bibliotecă am antrenat diriginții claselor, urmărindu-se ritmicitatea lecturii. Pentru o mai atentă conlucrare și analiză a ceea ce avem de realizat am întreprins o cercetare sociologică în rîndul elevilor. Scopul cercetării era o cunoaștere a sistemului de cunoștințe pe care le-au asimilat și caracterul științific al acestora, modul de explicare a fenomenelor din lumea înconjurătoare cu ajutorul unor generalizări dobîndite în procesul instructiv-educativ. Rezultatele cercetării au dus la descoperiri interesante de care ținem seama în activitatea noastră.

Desigur, nu am încercat să arătăm ce se poate face pentru a realiza un climat angajant în școală în vederea „creșterii limbii românești". Am relevat cîteva aspecte care ni s-au părut utile în muncă. Pentru noi este hotărîtoare antrenarea întregului colectiv didactic al școlii. Unirea acestui colectiv o poate realiza catedra de limba și literatura română. La biblioteca noastră, profesorii găsesc un climat adecvat pentru studiu individual. Am inițiat, de asemenea, „Serate literare" pentru cadrele didactice. Ședințele se desfășoară lunar, avînd o tematică impusă de preferințele participanților, tematica cuprinzînd probleme de literatură, artă, știință, tehnică.

A uni un colectiv pentru a simți și a înțelege frumosul, a reuși să dirijezi sistemul opțional de lectură înseamnă a realiza ceea ce Iorga numea „oglindirea icoanei sufletului tău".

Capitolul II

SUGESTII PRACTICE PENTRU A PREDA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

DE CE ȘI CUM PUTEM SĂ PREDĂM BINE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Intitulat sugestiv, capitolul propune unele experiențe practice atît sub forma unor proiecte didactice complete, cît și a unor propuneri ce pot constitui puncte de plecare în proiectarea didactică.

De asemenea, în deschiderea capitolului sînt prezentate materiale teoretice privind abordarea textului literar, pentru însușirea calitativ superioară a limbii și literaturii române, precum și unele modalități de accesibilizare a lecției de literatură, ca de pildă, utilizarea interviului literar, a reprezentării grafice în predare și învățare.

Sînt subliniate, de asemenea, contribuția literaturii române la dezvoltarea literaturii universale și posibilele corespondențe între literatura română și literatura universală.

Astfel, sînt supuse atenției cadrelor didactice cîteva proiecte sau sugestii de proiecte didactice, pe teme diferite, începînd cu literatură populară și pînă la literatura de după Eliberare. Uneori se propun chiar variante la aceeași temă, cum este cazul sugestiilor pentru sistematizarea și exemplificarea literaturii de după Eliberare.

Este de subliniat faptul că sugestiile proiectării didactice au făcut obiectul unor activități la clasă, în cadrul unor lecții obișnuite sau al unor experiențe privind aplicarea metodelor activ-participative în județele: Iași, Dolj, Timiș, municipiul București, al unor schimburi de experiență și analize pe țară pentru liceele pedagogice și de filologie-istorie, în județele: Brașov, Maramureș (Sighetul Marmației).

Desigur, experiențele propuse pot fi îmbogățite, întrucît un număr mare de cadre didactice din țară au pus în practică la catedră, cu bune rezultate, elemente de tehnologie didactică modernă.

Punctul B al capitolului respectiv, intitulat Cultivarea limbii și compuneri, *cuprinde unele sugestii care susțin programa școlară, dînd cadrelor didactice posibilitatea abordării mai directe și sigure a cerințelor exprimate în programă, la nivelul tuturor claselor.*

Astfel, acest subcapitol cuprinde unele materiale de informare generală privind: stilurile funcționale; nivelurile limbii; algoritmizarea în predarea limbii române (cu aplicabilitate mai ales pentru liceele pedagogice și de filologie-istorie unde se predă gramatica, dar și pentru efectuarea unor exerciții pre-

văzute de programă la celelalte licee); probleme referitoare la compunerile școlare, la metodica dezvoltării vorbirii și predării limbii și literaturii române (pentru liceele pedagogice); aspecte metodologice ale îmbogățirii și nuanțării vocabularului elevilor (cu explicații și pentru elevii din școlile sau clasele cu predarea în limbia maghiară sau germană).

In subcapitolul respectiv sînt prezentate apoi aplicații practice (sub formă de sugestii practice — proiectare didactică) pe operele unor scriitori reprezentativi, cu deosebite contribuții în ceea ce privește cultivarea limbii: M. Eminescu, I. Creangă, M. Sadoveanu, L. Rebreanu, L. Blaga, T. Arghezi, Z. Stancu, M. Preda.

Introducerea unor asemenea lecții a fost sugerată de un număr mare de cadre didactice din licee, avînd în vedere problemele mai deosebite și de mare importanță pe care le implică demonstrația de originalitate și contribuție a scriitorilor la dezvoltarea patrimoniului lingvistic național și pe care elevii noștri sînt obligați să-l sesizeze în aplicațiile pe texte literare.

Lecțiile sugerate sînt o pledoarie pentru eliminarea handicapului ce-l au unii elevi din cauza vocabularului limitat, al lipsei de organizare a comentariului unui text, care trebuie să implice judecăți asupra valorii și originalității limbii operei artistice, prin aceasta subliniindu-se contribuția scriitorului respectiv la dezvoltarea limbii și literaturii române.

Firește, nu dorim să dăm „rețete", ci doar să subliniem răspunderea pe care o au cadrele didactice pentru efectuarea exercițiilor de cultivare a limbii și de compuneri, aceste exerciții fiind determinante pentru înțelegerea deplină de către elevi a mecanismelor limbii, a funcționalității sociale a acesteia.

Cultivarea deprinderilor de scriere și vorbire corectă, a deprinderilor de lectură încep de la vîrsta preșcolară și școlară, ele devenind apoi laitmotivul vieții și activității preadolescentului, adolescentului, tînărului și mai tîrziu adultului. Or, deschiderile ce le dăm acum elevilor sînt hotărîtoare pentru integrarea acestora în viața socială, care implică cultură, civilizație, educație.

1. RELAȚIA DINTRE TEXTUL LITERAR ȘI METODOLOGIA PREDĂRII LUI ÎN ȘCOALĂ

Procesul de modernizare a metodologiei predării unui obiect de învățămînt implică, în primul rînd, preluarea și adaptarea metodologiei disciplinei respective la nivelul de înțelegere al elevilor. Căci nu există o metodologie didactică valabilă pentru toate obiectele de învățămînt, ci există modalități specifice de utilizare a metodelor în funcție de conținutul și specificul fiecărui obiect în parte.

Există însă tendința ca progresul real dintr-un anumit domeniu (sau moda) să ducă la iradierea metodologiei domeniului respectiv, la preluarea metodologiei acestui domeniu de către discipline mai mult sau mai puțin înrudite. Efectele unei astfel de repercutări sînt dintre cele mai neașteptate, în funcție de gradul de adecvare și adaptare a acestor metode. Centrarea atenției pe individ, pe formarea personalității elevului a dus la impunerea (din domeniul psihopedagogiei) „metodelor active". Progresul realizat de cercetările în domeniul fizicii, chimiei, matematicii, biologiei a dus la gene-

ralizarea unor metode specifice acestor discipline: problematizarea, descoperirea, demonstrația etc.

Acestea se aplică, mai mult sau mai puțin adecvat, și în studiul literaturii în școală. Intuind, se pare, primejdia inadecvării acestor metode la specificul disciplinei (ca de altfel și tendința de șablonizare a analizei literare ca metodă specifică de studiere a operei literare), autorii programelor de literatură din ultimii ani au impus *comentariul de text* ca formă specifică de înglobare a acestor metode didactice și de conexare a lor la tehnicile de investigare a textului literar (tradiționale, structuraliste, stilistice, semiotice etc.). Generos cadru, în care inovația personală are spații întinse de desfășurare.

Considerăm însă că o abordare justă a raportului dintre metodologia științei literaturii și metodologia didactică, în cadrul procesului de studiere a literaturii în școală, trebuie să pornească de la analiza specificului comunicării didactice și a specificului comunicării literare.

Prin *comunicare didactică* (*pedagogică*) se înțelege, în general, acea comunicare care „se asimilează", care determină în final o schimbare a comportamentului elevilor într-o anumită categorie de probleme în vederea rezolvării lor pozitive. Referindu-se la condițiile de bază ale unei astfel de comunicări, Roger Muchielli enumera zece, a căror ignorare — după părerea sa — descalifică pe un pedagog (învățător, profesor).[1]

În concordanță cu aceste cerințe, orice profesor talentat și care își iubește profesiunea are în vedere și:

— introducerea progresivă a noțiunilor noi, a conceptelor și a cuvintelor, cu explicarea și verificarea înțelegerii sensului;

— căutarea și înlăturarea lacunelor și a lucrurilor neștiute care îngreuează asimilarea;

— utilizarea efectului de redundanță numai pentru repetarea lucrurilor importante prin încetinirea ritmului;

— menținerea permanentă a contactului și susținerea interesului elevilor prin mijloace diverse.

---

1 Cele zece condiții desprinse de R. Muchielli sînt următoarele:

1) Drumul spre achiționarea științei, spre aplicarea cunoștințelor sau spre un comportament nou nu se face decît dacă etapele sînt fixate minuțios, într-o ordine progresivă, pe fragmente succesive cît mai mici posibile, asimilarea fiecărui fragment neputînd să se facă decît dacă, în prealabil, cele precedente sînt învățate.

2) Ordinea secvențelor de învățat este o ordine pedagogică, ce nu are neapărat ceva comun cu ordinea logică a materiei și nici chiar cu structura comportamentului final urmărit.

3) Asimilarea fiecărui fragment, a fiecărei unități trebuie verificată printr-un feed-back. Răspunsul bun — dovedind asimilarea — trebuie să fie „întărit", adică încurajat, aprobat, recompensat.

4) În învățarea unor cunoștințe sau a unui comportament nou, eșecul (trăirea eșecului personal) are întotdeauna un efect dăunător.

5) Informarea elevului asupra valorii răspunsului său trebuie să fie imediată.

6) Se poate evalua la cca 50 000 numărul răspunsurilor bune, încurajate, necesare pentru învățarea unei materii școlare anuale.

7) Cantitatea încurajării este secundară. Important este modul de aplicare a acesteia.

8) Învățarea, chiar intelectuală, cere ca subiectul să fie activ.

9) Fiecare elev are ritmul său propriu de a învăța. Clasa nu reprezintă decît cel mult o tatonare în jurul ritmului mediu, care nu convine nimănui și, în general, ea se adaptează ritmului personal al profesorului.

10) Nu există nici o probă că ceea ce se învață ușor se uită tot ușor. Dimpotrivă, experimental s-a dovedit că ceea ce s-a învățat cu suferință, oboseală, plictiseală se uită ușor.

R. Muchielli, *Metode active în pedagogia adulților* București, E.D.P., 1982, p. 38.

Pot fi luate în considerare aceste cerințe în procesul de studiere a literaturii în școală? Este procesul de receptare a literaturii în școală o formă de comunicare pur didactică?

Pentru a putea răspunde credem că e necesară o analiză a specificului comunicării literare.

Comunicarea literară este un proces prin care cititorul (elevul) descoperă prin lectură (datorită forței evocatoare a cuvintelor) o lume nouă, asemănătoare cu cea reală și totuși diferită, incorporînd-o sau nu în propria-i personalitate dar, în nici un caz nerămînînd indiferent față de ea.

Comunicarea literară presupune *un om* și *o carte*. Rezultă deci că din cele cinci elemente ale actului comunicării (Emitent, Destinatar, Mesaj, COD, Canal), doar două sînt fizic prezente: mesaj și destinatar. Reținem apoi faptul că opera literară este un mesaj specific. Acest mesaj nu se impune atenției destinatarului decît atunci cînd acesta „ia cartea în mînă" și atunci se comunică într-o formă specifică.

„Cartea nu se închide în propriile ei contururi, ea nu se instalează în ele ca o fortăreață. Existînd în sine, ea nu cere nimic mai mult decît să existe în afara ei ori să te lase să exiști în ea. Pe scurt, ceea ce este extraordinar în cazul cărții e faptul că între tine și ea barierele cad. Ești în ea, ea este în tine, nu mai există nici afară, nici înăuntru,"[1] lumea ta spirituală realizează un mariaj intim și inedit cu lumea ei.

Accesul la mesajul operei literare presupune, ca o condiție *sine qua non*, *lectura*. „Lectura este nu numai un act de manifestare a operei, ci și un proces de valorificare. Această ipostază nu se reduce la afirmația că frumusețea unei opere este dată numai de cititor și că acest proces rămîne o experiență individuală imposibil de conturat riguros; o judecată de valoare nu este o simplă judecată subiectivă..."[2] În procesul de receptare, opera și cititorul se constituie ca o unitate dinamică. Lectura este un act „de luare în stăpînire" a operei, o modalitate specifică de comunicare cu aceasta. Dar pătrunderea în lumea operei este îngreueată de faptul că aceasta nu cuprinde numai coduri cunoscute de către cititor din lumea în care trăiește, din mediul său socio-cultural. Afirmînd aceasta avem în vedere, în primul rînd, faptul că cititorul nu vine în contact numai cu opere scrise în epoca sa și tratînd despre ea, ci, adeseori, citește opere scrise în epoca sa, dar tratînd despre alte epoci sau opere aparținînd altor epoci și altor culturi. De aici necesitatea unor informații suplimentare, absolut necesare înțelegerii operelor respective. Un cititor care nu cunoaște semnificația „căderii unei stele" în cultura populară, a morții ca nuntă nu va sesiza rostul versurilor:

„Iar la cea măicuță
Să nu spui drăguță
că la nunta mea
a căzut o stea.
C-am avut nuntași
Brazi și păltinași"...

din *Miorița*, privindu-le ca reluări inutile.

---

1 Georges Poulet, *Conștiința critică*, București, Editura Univers, 1979, p.290.

2 Maria Corti, *Principiile comunicării literare*, București, Editura Univers, 1981.

Pe de altă parte, pentru a „decoda" o operă literară e necesar să cunoști și alte opere cu care aceasta se află în relație. Căci, așa cum afirma Todorov: „Nici o poveste nu este, și nu poate fi, o invenție complet originală. Orice povestire trimite la o povestire precedentă, povestirea e totdeauna un ecou al povestirilor. Originalitatea unui text literar nu poate consta în absența de trimiteri la texte anterioare."[1]

În spatele fiecărei opere literare se află diferite modele etico-culturale, opere diferite fiind generate de același model etico-cultural. Conștiința colectivă, cu componentele sale conștiente și inconștiente, a cărei expresie sînt seriile socio-culturale și ideologice, se imprimă printr-o semnicitate specifică autorului și operei literare. De aceea, nu vom putea explica semnificația unor opere literare ca *Baltagul* de Mihail Sadoveanu sau *Meșterul Manole* de Lucian Blaga fără referire la *Miorița* și concepția despre viață și moarte a poporului sau fără referire la balada *Mănăstirea Argeșului*.

Tipul de semnicitate al unei epoci produce așa-zisa viziune asupra lumii a acelei epoci. Literatura unei epoci nu rămîne în afara viziunii asupra lumii a epocii în care a fost creată, chiar împotriva voinței scriitorului. E suficient în acest sens să ne amintim afirmația lui Marx referitoare la opera lui Balzac.

Opera literară „oferă o dublă mărturisire de sine: artistul are într-adevăr, pe de o parte, asprul destin de a surprinde obscuritatea profundă, indescifrabilă, a realului, iar pe de altă parte de a asocia într-un mod nou semnele emise de referenți în universul cultural și ideologic al propriei epoci, proces prin care el participă la natura socială a structurilor literare, de care este condiționat, fie că favorizează sistemul de așteptări al societății, fie că se pune în antagonism cu acestea."[2] Numai cunoscînd aceste elemente, cititorul (elevul) va putea aprecia originalitatea viziunii și artei unui scriitor, forța sa de a crea lumi noi în cadrul spiritualității unui popor.

Literatura este în sine un sistem semnic și semnificativ. Procesul comunicativ general, permis de existența convențiilor și codificărilor literare, face ca în dialogul dintre autor și destinatar textul literar să-și dezvăluie funcția sa hipersemnică (evident, cu condiția competenței destinatarului).

Opera literară se pretează la lecturi diferite pe plan sincronic și diacronic, ea putînd fi fructificată în funcție de modelele culturale ale diferitelor epoci, căci „fiecare epocă își aplică codurile sale de lectură, punctul său schimbat de observație, încît textul continuă să acumuleze posibilitățile semnice comunicative, întrucît se află în interiorul unui sistem în mișcare."[3]

Să ne gîndim doar la ce-i spun unui elev de azi poezii ca *Noi vrem pămînt* sau *Nunta Zamfirei* de G. Coșbuc dacă le comparăm cu modul în care au fost receptate în epocă. Este evident că *mesajul* lor s-a schimbat.

Privind opera literară ca act de comunicare, trebuie să avem în vedere și noțiunile de *emitent* și *destinatar*, pentru realizarea actului receptării fiind necesară interferența (și chiar identitatea) ariei competenței celor doi.

Menționam că singura cale de acces la operă este lectura. Modalitatea de pătrundere în operă prin lectură este una specifică. „Lectura este tocmai aceasta: un mod de *a ceda locul* nu numai unei mulțimi de cuvinte, de ima-

---

[1] Tz. Todorov, *Poetica. Gramatica Decameronului*, București, Editura Univers, 1975, p. 107.

[2] Maria Corti, *Principiile comunicării literare*, București, Editura Univers, 1981, p. 39.

[3] *Ibidem*, p. 23.

gini, de idei străine, ci însuși principiului străin din care emană și care le adăpostește... Cînd citesc așa cum trebuie să citesc, adică fără rezervă mentală, fără dorința de a apăra cu orice preț independența judecății mele, cu întreaga adeziune pe care o pretinde orice lectură, înțelegerea mea devine intuitivă, iar sentimentul sugerat este însușit deîndată. Cu alte cuvinte, înțelegerea despre care e vorba nu e o mișcare ce merge de la necunoscut la cunoscut, de la ciudat la familiar, din afară înlăuntru. Ai zice că e mai degrabă ca un fenomen analog cu cel al amintirii, fenomen prin care obiectele mentale se înalță de-a dreptul din adîncul obscur al conștiinței pentru a se face recunoscute în plină lumină".[1]

Există însă grade diferite de „înțelegere" (receptare) a operei în funcție de experiența de viață, lectură, simț estetic etc. Un prim nivel ar fi acela cînd cititorul „se identifică, de pildă, cu acțiunea unui roman, înscriindu-se psihologic în ea, se bucură de ea, suferă cu ea, fără să-i surprindă aspectul semnic[2]." La polul superior, decantarea, raportarea la alte opere, la lumea literaturii, desprinderea de semnificații, încadrarea într-un sistem de referințe culturale.

Dificultățile lecturii provin apoi și din neconcordanța competenței celor doi (autor, destinatar), din noncorespondența contextului socio-cultural prezent în operă cu cel al destinatarului etc. De aici și posibilitatea de interpretare diferită a unui text, căci „orice text e o mulțime de texte, întrucît complexitatea polisemică prin natura ei implică lecturile ce se repetă, chiar și în același context cultural, de unde formarea unei concepții a lecturilor ca variante a unei invariante de bază care este textul".[3]

Din specificul comunicării didactice și cel al comunicării literare se pot desprinde unele sugestii pentru studiul literaturii în școală (spre a fi în consens cu „decalogul" formulat de Muchielli cu privire la comunicarea didactică, reținem și noi tot zece):

1. Literatura nu „se predă" în sensul didactic al împărțirii materiei în secvențe și al ordonării acestora într-o „ordine pedagogică", ci ea presupune în primul rînd *lectura*. De aici esențial pentru formarea viitorului cititor de literatură este cultivarea deprinderii de lectură pînă la acel stadiu încît ea să devină o necesitate cotidiană. La aceasta se adaugă acțiunea de orientare și îndrumare a lecturii elevilor.

2. Literatura nu se percepe *secvențial, ci global*, prin lectura integrală a textului, prin notații de lectură, prin reveniri asupra textului citit.

3. Comunicarea didactică (profesor-elev) în cazul procesului de studiere a literaturii în școală e o comunicare ce se diferențiază gradual în funcție de aria competenței literare a elevilor. Profesorul are însă obligația de a verifica permanent feed-backul relației de comunicare operă-elev (cititor), de a interveni cu secvențe de informații (socio-culturale, biografice, estetice etc), pentru a corecta și aprofunda înțelegerea operei de către elevi.

4. Lectura unei singure opere literare (sau a unui grup restrîns de opere) nu duce la înțelegerea literaturii (oricîte informații despre literatură ar aduce profesorul). E necesară deci lărgirea continuă a ariei lecturii, realizarea unui „lanț" al lecturilor, și nu lectura sub formă de hapuri sau buline.

---

[1] Georges Poulet, *Conștiința critică*, București, Editura Univers, 1979, p. 296.

[2] Jan Mukarovski, *Studii de estetică*, București, Editura Univers, p. 187.

[3] Maria Corti, *Principiile comunicării literare*, București, Editura Univers, 1981, p. 69.

Aceasta deoarece trecerea de la lumea contingentă la lumile literare se realizează foarte greu și numai după un mare număr de lecturi orientate din afară. Textul literar este un detaliu. Elevul trebuie de aceea să fie într-un permanent contact cu operele literare pentru a reconstitui ansamblul și a-l înțelege, și numai în subsidiar să învețe și „generalități" despre literatură.

5. „Activismul" elevului în procesul de receptare a operei literare presupune o dublă relație. Pe de o parte, în relația cu opera (evitînd o lectură leneșă, comodă, superficială și învățînd să-i pună acesteia întrebări), iar pe de altă parte, în sensul de a o „comenta", a-și susține „impresiile de lectură" în confruntare cu colegii, cu profesorul sau cu interpretările criticii asupra operei.

6. Feed-backul, în cazul studierii literaturii, înseamnă informarea profesorului asupra deprinderilor de lectură ale elevilor, asupra posibilităților de a raporta pertinent experiențele desprinse din lectură, la lecturile anterioare și la realitate (fără a confunda planurile), înseamnă a aprecia stadiul integrării în cultură prin literatură, capacitatea de a asimila cunoștințe prin lectură etc. Încurajarea în cazul literaturii nu trebuie să se reducă numai la apreciere prin notare, ci să fie însoțită de îndemn la lecturi, de recomandare de noi lecturi.

7. Eșecul în cazul literaturii înseamnă în fond semianalfabetism, căci, în cazul unei civilizații a scrisului, lectura, informarea omului prin lectura proprie este o formă eficientă de integrare socio-culturală pe care n-o poate suplini nici radio-tv., nici lectura în colectiv a presei sau alte forme de informare culturală.

8. La literatură, numărul răspunsurilor bune încurajate nu poate fi aproximat la 50 000 anual. Căci volumul și calitatea receptării depinde nu numai de secvențele de răspuns, ci și de volumul și calitatea lecturii, de capacitatea de a realiza filiații, de a desprinde semnificații etc. pe care să le încadreze apoi într-un sistem de referințe culturale.

9. Individualizarea lecturii este o cerință esențială. Ei trebuie să-i fie apoi asociată plăcerea lecturii.

10. Opera literară constituie un model comunicativ pentru elevi. De aici strădania profesorului de a facilita, prin explicații și exerciții diverse, procesul de transfer al modelului.

BIBLIOGRAFIE

Booth, Wayne, *Retorica romanului*, București, Editura Univers, 1976.

Corti, Maria, *Principiile comunicării literare*, București, Editura Univers, 1981.

Gagné, M. Robert, *Condițiile învățării*, București, E.D.P., 1975.

Inhelder, B., Sinclair, H., Bovet, M., *Învățarea și structurile cunoașterii*, E.D.P., București, 1977.

Mukarovski, Jan, *Studii de estetică*, București, Editura Univers, 1974.

Mucchielli, Roger, *Metode active în pedagogia adulților*, București, E.D.P., 1982.

Pareyson, Luigi, *Estetica. Teoria formativității*, București, Editura Univers, 1977.
Poluet, Georges, *Conștiința critică*, București, Editura Univers, 1979.
Todorov, Tz., *Poetica. Gramatica Decameronului*, București, Editura Univers, 1978.
Wlodarski, Ziemovit, *Legitățile pedagogice ale învățării și predării*, București, E.D.P., 1980.

2. TREPTE DE DECODARE LINGVISTICĂ ELEMENTARĂ ÎN RECEPTAREA TEXTULUI POETIC *

Vom insista în cele ce urmează asupra unui procedeu practic, la ora de literatură română, și anume: TREAPTA DE DECODARE LINGVISTICĂ ELEMENTARĂ, în receptarea textelor poetice.

Analiza textului literar implică diferite trepte — mai mult sau mai puțin cronologice — analiză stilistică, de tematică literară, de încadrare istorică a operei și a scriitorului etc.

„Dacă textul se definește ca *fapt de limbaj*, care este atunci limbajul său?". Această întrebare, inofensivă în aparență, vizează repunerea în discuție — *repunerea în mișcare* (producerea) — a limbajului, sugerînd astfel schimbarea totală a perspectivei din care e abordată funcționarea specifică a limbajului.

Procesul instructiv-educativ trebuie să se refere la toate aceste trepte, care duc la receptarea corectă sau integrală a textului. Tatiana Slama-Cazacu arăta în studiul *Limbaj și context*[1] că orice act de receptare, chiar în comunicarea banală, implică o serie de trepte de decodare, care, ca proces psihologic, se realizează foarte rapid:

a) prelucrarea informației la nivelul senzorial brut — „auzirea" sau „vederea" unui text;

b) decodarea perceptuală — sunetele ca foneme;

c) decodarea lingvistică — semantică, gramaticală;

d) interpretarea în funcție de diversele niveluri contextuale etc.

În cele din urmă, are deci loc, întotdeauna, *un proces de interpretare*[2].

Cu atît mai mult, adaugă aceeași autoare, actul receptării textului literar nu este complet decît cînd se realizează și *treapta interpretării*, la care se adaugă receptarea conținutului propriu-zis, a „mesajului scriitorului", și

---

* Deși studiul de față se referă la școala generală, am considerat necesară integrarea lui într-un volum consacrat liceului, dat fiind că problemele pe care le pune interesează și acest nivel de învățămînt, în primul rînd în școlile cu limbile de predare ale naționalităților conlocuitoare. Ideea pentru care pledează — cunoașterea exactă a sensului cuvintelor ca treaptă necesară în procesul de decodare a textului literar — își păstrează valabilitatea și la licee.

[1] Tatiana Slama-Cazacu, *Limbaj și context*, București, 1959, p. 266—288.

[2] Tatiana Slama-Cazacu, *Pe-un picior de plai*... (Necesitatea insistării, în școală, asupra treptei de decodare elementară lingvistică, în analiza textelor literare), în „Revista de Pedagogie", nr. 11/1977, p. 34.

receptarea evaluativă, de efect stilistic general artistic. Toate treptele sînt indispensabile pentru a se ajunge la interpretarea corectă.

Ne vom opri la treapta DECODĂRII LINGVISTICE, de o mai mare importanță pentru profesori și fără de care nu se poate interpreta faptul stilistic și în general textul literar. Acesta este un adevăr atît de banal, încît *este omis de obicei în practica școlară*.

În practica lecturii — pentru cititorul comun — sau în practica școlară — pentru elevi — *tocmai* pentru că se „prinde" din context un sens vag referitor la cuvinte sau expresii necunoscute, aplicîndu-se, deci, greșit, principiul adaptării în context, de care vorbește într-un articol cu același titlu Tatiana Slama-Cazacu[1], *ori* pentru că se citește, se reține, se repetă apoi mecanic un text, treapta decodării lingvistice a textului poetic nu este efectuată complet. Următorul exemplu este concludent, pentru că arată nu numai cum se *fosilizează* în sistemul lingvistic individual al elevilor cuvinte sau expresii cu semnificații greșite, dar și că în textul poetic rămîn lacune în decodarea lingvistică datorită unei receptări mecanice. Învățînd pe de rost o mulțime de poezii nedecodate la nivel lingvistic, acești elevi *deformează sensul* și evident sînt departe de a putea înțelege „mesajul poetic". Aceste fapte, care nu sînt izolate, constituie un punct de plecare pentru ideea că, în cursul lecturii unui text literar prevăzut în manualul de studii și în programa obligatorie sau înainte ca acesta să fie dat pentru memorizare ori supus comentariului literar, este absolut necesar să se asigure mai întîi decodarea corectă la nivelul lingvistic a acelui text.

Este o certitudine faptul că, în general, în școală se explică mai întîi diversele cuvinte dintr-o poezie sau un text în proză care se analizează. Cu toate acestea, adesea se poate constata că îmbogățirea lexicului este *factice*: semnificațiile cuvintelor de care ne vom ocupa în cele ce urmează sînt necunoscute sau greșite, cuvintele pot fi înșirate sporadic în sintagma clișeu. Cu această certitudine, bazată pe observații în timpul predării la Școala Nr. 2 Odorheiu Secuiesc, în perioada 1979—1982, am recurs la un experiment, care are un caracter tipic prin familiaritatea textului, precum și a cuvintelor și expresiei cărora le aparțin, prin loturile de subiecți folosite și prin marea frecvență a răspunsurilor de aceeași categorie; el are deci valoare de generalitate și este probant pentru teza susținută.

Am recurs la trei cuvinte: NĂVALNIC, VUIET, GLOATĂ, aflate în textele literare din manualele de limba română la clasele V—VIII — școli și secții cu limbile de predare ale naționalităților conlocuitoare, propunînd elevilor mai multe tipuri de exerciții:

a) S-a cerut să răspundă, cu primul cuvînt venit în minte, în legătură cu următoarele cuvinte: *„năvalnic, vuiet, gloată"*.

b) S-a avut în vedere și redarea unui sinonim al acestor cuvinte, folosite de această dată în sintagmele originare, sau o explicație în context sinonimic din partea subiecților.

c) S-a cerut redarea unor exemple de situații în care au mai auzit sau folosit aceste cuvinte și exemplul concret de folosire a lor.

Rezultatele au fost următoarele:

1. S-a remarcat surpriza elevilor de a li se cere explicarea unor cuvinte oarecum cunoscute, întîlnite recent în cursul lecțiilor.

---

[1] Tatiana Slama-Cazacu, *Principiul adaptării la context*, S.C.I., 1954, nr. 1—2, p. 201—245.

2. Marea majoritate a subiecţilor au indicat pentru aceste cuvinte semnificaţii complet greşite, vagi sau altele decît cele din creaţiile literare studiate.

3. S-a remarcat un repertoriu de semnificaţii destul de convergente la fiecare clasă, datorate aproape exclusiv procesului de învăţămînt.

În concluzie, se poate preciza că este necesar să se revină asupra cuvintelor pe care autorii de manuale le consideră *cunoscute*, spre a li se îmbogăţi la timp ori preciza semnificaţia. Aceasta devine cu atît mai necesar în orele de predare a literaturii române, unde se ia contact chiar cu sensuri mai rare ori speciale folosite de scriitori.

Textul nu este un spaţiu neutru în care se asamblează sensuri inalterabile. El este un mediu de transformare, o maşină de schimbat sensurile[1]. Liniştitoarea şi banala idee potrivit căreia asamblarea cuvintelor *fixează* sensul fiecăruia, se transformă într-o neliniştitoare dinamică.

Înţelegerea greşită a decodării lingvistice elementare, drept o simplă insistare asupra memorării tuturor semnificaţiilor din dicţionar sau glosare, este la fel de periculoasă ca şi ignorarea ei cu desăvîrşire.

Se impune, de asemenea, evitarea hiatus-urilor dintre cuvintele livreşti, nu întotdeauna clare, şi cuvintele din limbajul curent, şi asta pentru că elevul nu este doar acela „din catalog: un nume, un prenume şi note."[2]

3. CUNOAŞTEREA EMPATICĂ ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ROMÂNĂ

Stăpînirea temeinică a limbii române la nivelul exprimării fără dificultate în scris, cît şi oral, este o cerinţă majoră pentru toate naţionalităţile din patria noastră, datorită faptului că numai în acest fel se poate asigura colaborarea şi comunicarea strînsă, deci în ultimă instanţă şi convieţuirea frăţească a poporului român cu naţionalităţile conlocuitoare. În acest fel, se poate realiza adevărata egalitate în drepturi a tuturor cetăţenilor, în toate domeniile de activitate: politică, economică, culturală şi ştiinţifică, arată tovarăşul Nicolae Ceauşescu, în mai multe din excepţionalele sale expuneri.

În acest context, lecţia de limba română, ca element fundamental al procesului instructiv-educativ, este forma esenţială prin care elevul este integrat în mod sistematic începînd cu vîrsta de 6 ani şi aproximativ pînă la 19 ani, în procesul de asimilare a culturii noastre naţionale, de interiorizare, la diferite niveluri, a valorilor şi modelelor culturale. Prin excelenţă, lecţia de limba română este mijlocul principal în şcoală cu menirea de a transmite

---

[1] Jean Ricardou, *Pour une theorie du nouveau roman*, Coll. „Tel-Quel", Paris, 1971.

[2] N. Padellaro, *Şcoala medie şi problemele ei didactice*, Bucureşti, E.D.P., 1972.

sistemele de valori ale unei societăţi, pentru a fi asimilate şi integrate personalităţii în devenire.

Scopul orei de limba română este de a-l integra pe elev în societate, de a-l face capabil să-şi facă utile, în cel mai înalt grad, bunurile spirituale ale societăţii, pentru a le putea perfecţiona şi dezvolta mai departe, deci de a-l investi cu atributul etern uman de subiect valorizator şi creator de valori.

Însuşindu-şi limba română, elevul de altă naţionalitate are posibilitatea de a recepţiona fără oprelişti sistemele de cunoştinţe care constituie baza ştiinţelor, de a şi le face utile, conferindu-le utilitate, valoare, în momentul în care le-a integrat sub formă de convingeri politice, filosofice, ştiinţifice, morale, estetice, sub formă de ideal, concepţii, atitudini, modificîndu-şi personalitatea psihică, transformîndu-şi lumea interioară de idei, sentimente şi voinţă, realizînd saltul calitativ spre forme de comportament tot mai complexe.

Elaborarea de mesaje inteligibil structurate presupune, în primul rînd, cunoaşterea şi folosirea corectă a normelor limbii literare.

Rolul profesorului de limba română se concretizează în actul de iniţiere a elevilor obişnuiţi cu alt sistem de ortoepie şi limbaj în rostirea corectă a cuvintelor româneşti, fapt ce îi ajută pe aceştia să valorifice exact conţinutul logic al noţiunilor folosite, al sintagmelor, propoziţiilor şi frazelor. Fiecare cuvînt are o anumită structură fonologică, un anume echilibru între consoane şi vocale, căruia nu i se poate aduce nici o schimbare, decît cu preţul mutilării adevăratei lui expresii totale. Un prim obiectiv pe linia dezvoltării vorbirii elevilor trebuie să fie ameliorarea rostirii. De asemenea, pronunţarea exactă şi clară a sunetelor vorbirii, prin folosirea corectă a organelor articulatorii, constituie o altă cerinţă importanţă. Un accent deosebit, mai ales la şcolile din zona Odorheiului-Secuiesc, trebuie acordat sunetelor vocalelor mediale: ă, î, ce se formează la jumătatea cavităţii bucale. O altă sarcină importantă este cunoaşterea regulilor ortoepice, care stabilesc pronunţarea corectă, în situaţii specifice, a unor sunete, grupuri de sunete şi a cuvintelor. Printre sarcinile activităţii privind formarea deprinderilor ortoepice la elevii de naţionalitate maghiară este şi accentuarea corectă a cuvintelor şi a grupurilor de cuvinte. Un aspect implicat în cultivarea dicţiunii în şcoală este şi preocuparea pentru reglarea debitului vorbirii elevilor, în funcţie de intenţiile comunicării şi de circumstanţele în care aceasta are loc. Rolul formativ al orei de limba română constă în a disciplina gîndirea, pentru a obţine o vorbire fluentă, cu un debit moderat[1].

Pronunţarea corectă şi clară a cuvintelor asigură în bună măsură formarea şi consolidarea multora din regulile ortografice, după cum pronunţiile neîngrijite, imprecise, rapide pot constitui principalele cauze ale multor greşeli de ortografie. Ortoepia se află în deplină concordanţă cu semnificaţia mesajului şi împreună indică normele ortografice.

Aşa cum remarca şi G. Beldescu în *Ortografia în şcoală*, un rol important trebuie acordat în acest sens exerciţiului ortografic structural văzut ca un lanţ de operaţii cu structuri. Ele pot avea ca obiect silabe ca tipuri de organizare fonologică sau structuri prozodice (intenţionale, de accent). Tipu-

[1] Constantin Parfene, *Compoziţiile în şcoală*, cap, I, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1980.

rile de exerciţii structurale sînt repetiţia simplă, substituţia şi transformarea. Ne-am permis această paranteză de pură metodologie avînd în vedere faptul că elevul valorizează, modelîndu-se conform unui ideal uman şi social, determinat de condiţiile concret-istorice ale societăţii sale.

Caracterul formativ al lecţiei de limba română este realizat deplin tocmai prin conştientizarea de către elev a acestei relaţii axiologice şi intensificarea eforturilor conştiente pentru a-şi însuşi, a-şi face utile sistemele de valori transmise, a le transfera în trebuinţe intelectuale, în mobiluri ale comportamentului.

Această concepere a orei de limba şi literatura română ca moment axiologic ne permite o mai clară lansare în intimitatea procedeelor de însuşire a limbii române în clasele cu limba de predare maghiară.

În cele ce urmează nu vom avea în vedere numai valorizarea cunoştinţelor de limba română la elevii de naţionalitate maghiară, transformarea lor în bunuri personale, în valori-forţe, care-i determină comportamentul, ci mai ales cunoaşterea empatică, cum numeşte Solomon Marcus, însuşirea aptitudinală a profesorului, cel ce dirijează şi susţine acest moment axiologic.

Un rol fundamental îl are din această perspectivă limbajul didactic.

Studiul bibliografic referitor la calităţile pe care trebuie să le aibă un bun profesor de limba română, precum şi studierea activităţii de predare în şcolile cu elevi de naţionalitate maghiară ne-a condus spre ideea că un nivel înalt de aptitudine pedagogică depinde nu numai de cunoştinţele de specialitate ale profesorului — şi subliniez acest lucru —, ci şi de calitatea comunicării sale cu ceilalţi ca factor implicit al capacităţii de intercunoaştere. După părerea noastră, această ultimă calitate psihică poate fi considerată factor prim al multor aptitudini speciale şi poate asigura îndeplinirea scopurilor amintite. Munca profesorului de limba română cere în mod deosebit ca acesta să-l poată cunoaşte şi înţelege pe elevul posesor al altei limbi materne decît cea a lui, şi a problemelor sale ce se leagă de posibilitatea însuşirii limbii române; cunoaşterea psihologică dublată de cea a arsenalului lingvistico-cultural în accepţia lui C. Levis Strauss este una dintre cele mai sigure căi prin care profesorul poate realiza acest scop. Şcoala plămădeşte omul prin aceea că îi controlează şi dirijează dezvoltarea personalităţii, respectîndu-i însă cerinţele şi particularităţile.

Astfel apare aşa-numitul stil individual, care coincide, în substanţa sa, cu gîndirea celui care comunică. S-a arătat că o bună cunoaştere psihologică atrage după sine o conduită participativă de tip empatic (trăirea situaţiei ca şi cînd ai fi modelul). În cunoaşterea empatică se produce un proces de identificare cu un model de comportament uman extern, perceput sau evocat, favorizînd pe această cale înţelegerea partenerului, comunicarea implicită cu acesta şi atingerea unui nivel al trăirilor afective similar cu al modelului. A fi empatic înseamnă a percepe cadrul intern de referinţă al altuia (emoţional şi raţional), ca şi cum ai fi cealaltă persoană.

Şi pentru a nu da impresia că exagerăm în sensul contrar, ne permitem să cităm, în încheiere, opinia lui Vasile Pavelcu, care susţine că „transferul afectiv de la profesor la elev trebuie să se deosebească prin natura lui echilibrată, armonioasă şi echitabilă, precum şi prin evitarea înăbuşirii prin afecţiune exagerată a personalităţii educatorului, în vederea satisfacerii trebuinţelor sau dorinţelor elevului".

4. INTERVIUL CU SCRIITORII ȘI LECȚIA DE LITERATURĂ ROMÂNĂ

Obiectul orei de literatură a fost și trebuie să rămînă opera literară. Mijloacele de învățămînt folosite excesiv în încercarea de a i se suprapune textului o sărăcesc. Demersurile discursive ale profesorului frustrează farmecul firesc al ei.

Ilustrarea și susținerea comunicării prin imagini: diapozitive, fotografii, care să cuprindă copii după operele de artă — picturi, sculpturi, desene, caricaturi, linogravuri —, secvențe din filme, diafilme concepute în sprijinul decodificării textului, înțelegerii sale comprehensive ori, dimpotrivă, adaptate în același scop, contribuie la optimizarea predării — învățării.

În cele ce urmează ne vom referi la unele mijloace de învățămînt care sînt instrumente indispensabile implementării obiectivelor lecției de literatură română în condiții optime. Printre acestea un loc deosebit revine: discului, benzii sau casetei înregistrate cu operele în lectura autorului, actorilor sau altor personalități, a căror citire ar putea spori interesul elevilor pentru realizarea impactului cu opera literară. În rîndul lor intră și *interviul cu scriitorii*, fie cel publicat, fie cel realizat special pentru a fi integrat în întregime ori numai fragmentar în cadrul lecției de literatură, pentru a îmbunătăți și în felul acesta contactul educaților cu opera literară a cutărui sau cutărui scriitor, sau, dimpotrivă, cu o anumită operă ori fragment supus analizei sau comentariului literar. În ceea ce ne privește, am realizat interviuri speciale ori discuții cu mai mulți scriitori: M. Beniuc, M. Banuș, A.E. Baconsky, Agatha Grigorescu-Bacovia, A. Buzura, Mitzura Arghezi, M. Davidoglu, A. Baranga, P. Everac, M. Radu Iacoban, Z. Stancu, M. Preda, D.R. Popescu, D. Tărchilă și alții. Interviurile ne-au slujit efectiv în a oferi elevilor surse de informare cu privire la geneza operei, prototipul unui personaj, realismul unor situații, variantele unor opere, procesul de creație propriu-zis, realizarea unor analogii posibile, sublinierea unor semnificații nete.

Astfel, după ce audiem poezia *Mărul de lîngă drum* în lectura lui Mihai Beniuc sau a actorului Ion Manolescu, după ce au citit-o elevii o dată sau de două ori — în gînd, pe unități logice, individual sau în cor —, recurgem la fragmente din interviul luat poetului în legătură cu însăși poezia în discuție:

1. *Care este geneza poeziei „Mărul de lîngă drum"*

— Poezia s-a născut în timp. Am lucrat la ea, desigur, cu intermitențe, opt ani. Gîndul de la început a fost altul, doream să relev că pomul științei, pretextul discursului meu lirirc, despre care se vorbește în mitologia creștină, intangibil, motivul expulzării lui Adam și Eva din rai, a devenit în zilele noastre al tuturor, cînd s-a isprăvit o dată pentru totdeauna cu interdicția, respectiv cu gardul. Diacronic, am ajuns la ideea fundamentală că poezia nu trebuie să fie altceva decît o expresie a dăruirii plenitudinare a oricărui om angajat cu trup și suflet în slujba omului, progresului său.

2. *În ce măsură v-a influențat, în crearea acestei poezii, folclorul?*

— În măsura în care accept sau nu că poporul a fost și rămîne primul și ultimul dascăl al oricărui poet. Trebuie să recunosc că de la el, ca de altfel și de la Mihai Eminescu am învățat că poezia este limbaj, altul decît cel obișnuit, mai mult, că poezia, cuvintele ce o alcătuiesc trebuie să fie curate ca lacrima, curgătoare ca rîul, nuanțate ca florile ca să poată deveni poezie.

3. *Operînd cu simboluri şi metafore deosebite, care semnifică poetul şi poezia, misiunea şi menirea lor, „Mărul de lîngă drum“ a fost de la început în intenţia poetului o profesiune de credinţă ?*

— Am dorit-o poezie. Sigur, ca orice creaţie, ea este reflexul trăirilor mele şi revelează intenţionalitatea mea, a poetului. Nu m-am gîndit să devină un „testament“, dar dacă cititorul descoperă în ea coordonatele şi dimensiunile unei arte poetice, n-am de ce să-l contrazic, fiindcă poezia a ajuns să fie ceea ce este prin el — critic literar, profesor, elev ori student la plural.

Toate acestea devin bunuri inestimabile în realitatea lecţiei consacrate operei în discuţie. În alt caz, în aceleaşi condiţii, după audierea poeziei lui George Bacovia *Plumb* în lectura soţiei acestuia, citirea şi memorarea poemului în cadrul lecţiei consacrate simbolismului sau universului creaţiei bacoviene, reproducerea unui fragment ori a unor fragmente din interviul special luat poetei A. Grigorescu-Bacovia sporeşte gradul de participare a elevilor şi contribuie la clarificarea eventualelor nedumeriri, ţinînd loc chiar de concluzii. De exemplu:

1. *Cum a ajuns George Bacovia să publice?*

— Cît se poate de normal, după ce şi-a făcut o cultură solidă, după ce a fost conştiient că ar putea spune ceva tuturor, s-a decis să-şi alcătuiască primul volum *Plumb*, publicat în anul 1916 şi intitulat astfel datorită perspicacităţii şi viziunii sale: el presimţea încă de atunci că veacul său e veacul seismelor sociale, veacul prăbuşirii răului.

2. *Acesta a fost titlul plachetei de la început ?*

— Nu. Volumul trebuia să apară sub titlul *Ego* dar, după revizuiri repetate, a aşezat în fruntea poeziilor ce-l alcătuiau poemul *Plumb*. Din volum mai făceau parte şi alte poezii intitulate asemănător: *Plumb de iarnă*, *Plumb de toamnă* etc. Tot aici au apărut şi poeziile: *Nervi de toamnă*, *Nervi de primăvară*.

3. *Comuniunea spirituală cu George Bacovia, viaţa trăită alături de el v-au permis, desigur, să vă opriţi şi asupra poeziei „Plumb“. Ce ne-aţi putea spune doar despre acest poem ?*

— Cred că nu greşesc cînd spun că este o adevărată perlă în creaţia lui Bacovia. Ea sugerează atmosfera macabră dominantă a vremii care a generat-o. Intenţia poetului a fost să releve ideea de neant care atrage spre sine totul. Simbolul cu care operează poetul, exprimat într-o melopee gravă, proprie căderii unui metal greu cum este plumbul, trădează căderea iminentă a universului în abis (se citează strofa I). Însuşi amorul e de plumb Cupidon are aripile de plumb, cu toate că rostul lor este să ajute la zbor şi să nu atîrne. Căderea în neant este implacabilă. Atmosfera stranie, lugubră, apare şi ca urmare a foneticii utilizate. Frecvenţa unor sunete — vocale şi consoane — relevă starea de existenţă a poetului, după cum verbele la imperfect şi topica, o anumită simetrie, care dezvăluie starea de existenţă a societăţii ce s-a repercutat asupra stării de poezie a poetului, a cărei expresie este poezia însăşi. Referindu-se la această poezie, cineva arăta că, dacă G. Bacovia ar fi scris-o numai pe aceasta — veritabil pastel, — ea ar fi fost suficientă pentru ca autorul ei să fie primit în Academie. Concentrarea maximă, consensul conţinut-formă, cuvîntul potrivit, căutat cu stăruinţă, simbolul, epitetul, repetiţia — concretizate magistral în cuvîntul „plumb“ dezvăluie sensuri multiple, multe dintre ele nedesluşite încă.

În cazul unei lecţii de încheiere consacrate lui Tudor Arghezi, pot fi utilizate la lecţie cuvintele fiicei sale, Mitzura, ca răspuns la întrebările:

1. *Ce ne-aţi putea spune despre T. Arghezi ca tată şi om*

— Tudor Arghezi a fost înainte de toate om. Ca tată l-am venerat înainte de a-l înţelege, l-am divinizat. Pentru mine el a fost totul, în apropierea lui mă simţeam în deo-

sebită siguranță. El a știut întodeauna să-mi creeze lumea rîvnită, „lumea cărții cu jucării", lumea copilăriei mele, ce stăruie în această carte și în mintea mea de acum. Cînd trăiam sentimentul că l-am cunoscut cu adevărat, mă convingea printr-un gest, printr-o vorbă insolită că este inepuizabil, cum de altfel, retrospectiv, aș putea-o susține. Ca om, Tudor Arghezi nu a fost nimic din ceea ce părea el unora că ascunde, dimpotrivă, după opinia mea, poate subiectivă, el a fost și a rămas pentru posteritate doar prin ceea ce a înfăptuit.

2. *Ca om trebuie să vrei, să dorești totul, să nădăjduiești, să cauți pînă nu mai poți și apoi să fii în stare să o iei de la capăt — spunea fiica lui Arghezi referindu-se la poetul Tudor Arghezi. Ce ne-ați mai putea spune în plus?*

— T. Arghezi a pătimit multe și de la mulți, dar așa cum a știut să-și transforme pseudonimul în nume, tot astfel încercările repudiate și respinse de atîția și de atîtea ori au devenit fapte, certitudini, inscripții pe care nu le-au șters nici ploaia, nici zăpada, nici vremea rea și nici cea bună, pentru că le-a scris cu pasiunea omului căruia i-a înălțat el însuși „cîntarea cîntărilor" pentru eternitate, după cum ar spune-o el însuși: „Le-am scris cu unghia pe tencuială / pe un părete de firidă goală, / Pe întuneric, și singurătate, / Cu puterile neajutate...".

Altădată, vorbind despre teatrul lui Paul Everac, răspunsurile sale concise, încărcate de sensuri pot contribui într-o mare măsură la edificarea elevilor cu privire la teatrul contemporan, în general, și a teatrului său, în special:

1. *În ce constă modernitatea teatrului dumneavoastră în raport cu operele dramaturgilor contemporani*

— Nu știu. Toți investigăm. Se pare că eu am un sentiment mai acuzat al clasicismului, al formei structurate. Poate și al mijloacelor tradiționale. Modern sînt doar ca punere a problemei.

2. *Ați fost fascinat întotdeauna de adevărurile fundamentale ale existenței, de probleme majore ale lumii de azi, de analiza psihologiilor. Care sînt preocupările dumneavoastră astăzi și în perspectivă? La ce lucrați și la ce vă gîndiți c-ar fi imperios necesar să realizați?*

— Mă gîndesc la o dramaturgie a omului de pe glob, adică la o ieșire din provincialismul național, „la mare" sau „la mai mare". Doresc ca dramaturgia noastră să înceapă să formuleze mai deschis răspunsurile românești la problematica omului.

Sau în situația în care ne oprim asupra piesei sale *Ștafeta nevăzută*, răspunsuri ca cele ce urmează la unele întrebări speciale, cu privire la piesa în cauză aduc o lumină favorabilă înțelegerii mesajului și perceperii estetice a piesei.

1. *Povestea simplă care încearcă să înlocuiască tensiunea vieții, simplificînd-o, vă repugnă. Din respect pentru demnitatea literaturii care nu are voie să ignore ori să ocolească viața, prefăcîndu-se că o vede, dumneavoastră ați căutat, de regulă, punctele nodale ale existenței, pe care le-ai reflectat în piesele create. Ce v-a inspirat în scrierea piesei „Ștafeta nevăzută"?*

— Dialectica saltului calitativ. Mi-am spus că n-are nimeni voie să-și însușească progresul ca pe un merit exclusiv, nici să pronunțe condamnări definitive și simplificatorii.

2. *Dobrian ori Velcescu, Iliescu sau Săvoiu ori alte personaje din drama de idei „Ștafeta nevăzută" își au prototipurile în viață sau sînt corolarul imaginației creatorului lor?*

— Velcescu, Iliescu, Săvoiu pot fi întîlniți în fiecare zi, în forme ușor schimbate. Dobrian, din nefericire, nu. El este o invenție. Un prototip ideal confabulat. Un model oferit societății. Un erou posibil.

Iată de ce, interviurile, fie cele realizate personal, fie unul sau mai multe realizate de către criticii literari, evident, selecționate cu grijă, pot ajuta într-o mare măsură la înfăptuirea impactului cu opera, accesului la

ea şi la creatorul ei. Ele îi ajută pe elevi să pătrundă în laboratorul creaţiei personale a creatorului, să-i cunoască felul de a gîndi şi judeca în legătură cu o anumită problemă sau operă literară, şi în felul acesta creatorul şi opera încetează de a mai fi un univers închis, ceva inaccesibil, greu de cunoscut. În fine, interviul, folosirea lui ca instrument, în sensul discutat la început, amplifică posibilitatea literaturii de a-şi exercita integral calităţile de artă, prin oameni ale căror alegeri, opţiuni şi decizii dau calitate, valoare şi direcţie timpului.

Determinarea omului, în cazul nostru al omului în formare — copil sau tînăr — să gîndească, să formuleze o judecată liberă asupra valorii estetice şi ştiinţifice a operei nu o poate realiza de la început doar opera. E necesar sprijinul profesorului. Parafrazîndu-l pe Tolstoi, am putea spune că profesorul trebuie să fie mai înţelept decît criticul sau istoricul literar şi mai perspicace decît creatorul operei — evident atunci cînd utilizează tot ceea ce aceştia i-au pus sau i-ar putea pune la dispoziţie cu privire la un anumit text.

5. REPREZENTAREA GRAFICĂ ÎN PREDAREA-ÎNVĂŢAREA LITERATURII ROMÂNE

Iniţierea elevilor în înţelegerea realităţii zugrăvite într-o anumită operă literară facilitează apropierea lor de lumea creată de artist, în stare să aprindă focul emoţiilor. Realizarea acestui deziderat se obţine prin analiză şi comentariu literar. Tehnologia didactică, reconsiderată continuu, le-a impus şi perfecţionat pe amîndouă. Din ansamblul procedeelor analizei ori comentariului literar face parte — indiferent de locul pe care-l ocupă în prezent în practica muncii cu textul — şi reprezentarea grafică.

Posibilitatea descrierii compoziţiei unei opere şi printr-o schemă în stare să lumineze în completare, la corpul celorlalte comentarii, semnificaţiile şi valoarea componentelor ei, coroborate într-un sistem anume, impune reprezentarea grafică în suita procedeelor utilizate în predarea-învăţarea literaturii. Folosirea procedeului devine posibilă cu atît mai mult cu cît unii scriitori au manifestat ei înşişi, în conceperea şi realizarea operei, tendinţe frapante de a construi formele în raport cu ideile vehiculate — Liviu Rebreanu, *Răscoala*; Camil Petrescu, *Patul lui Procust* etc.[1] Relevarea pe cale grafică a acestor tendinţe înlesneşte decantarea gîndurilor şi ideilor exprimate de scriitor. Reprezentarea grafică ne împinge, prin urmare, în mod inevitabil spre geometrie. Geometrizarea analizei este solicitată atît de programă, chiar de manual — care şi realizează cîteva — precum şi de nevoia imperioasă de a sistematiza, de a înţelege dincolo de comentariile făcute pe marginea operelor.

Spre exemplificare, ne vom opri asupra cîtorva reprezentări grafice realizate de elevi cu ajutorul profesorului în contextul preocupărilor pentru centrarea acţiunii pe elevi.

---

[1]. Vezi Ion Vlad, *Între analiză şi sinteză*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1970, p. 83—85.



Fig. 1

De exemplu, comentariul poeziei lui A. Margul Sperber devine mult mai limpede cînd este susținut cu ajutorul reprezentării grafice. Compoziția este organizată în structuri semantice — cuvinte simbol: mînă, gîndul, inima — și semnifică în esență omul: INIMA — iubirea, umanismul; MÎNA — fapta, acțiunea; FRUNTEA: gîndirea, mintea, rațiunea — coordonatele sale majore, indispensabile ridicării și menținerii sale pe verticală. Un asemenea om este și trebuie să fie esența și chintesența vieții și artei, reflexul celei dintîi (fig. 1).

Să ne oprim asupra poeziei lui Ion Barbu, *După melci* (fig. nr. 2). Tema principiului vital — drama melcului, ființă limfatică, aflată pe o scară inferioară a evoluției biologice — devine mai vizibilă prin înfățișarea momentelor care o pregătesc, care o cauzează.

Fascinat de tumultul vieții, tulburat de descîntecul fermecător al copilului, în ultimă instanță al naturii însăși trezite la viață ceva mai repede ca de obicei, melcul iese din cochilie. Forțele vitregi ale naturii, conjugate cu imprudența, cu graba, cu elanul, consecințe ale instinctului, concură la sfîrșitul implacabil al melcului, eroul poeziei.

Reprezentarea grafică întrebuințată relevă limpezimea acțiunii, căreia i s-a inoculat, în pofida simplității sale, sensul grav, tulburător, al tragediei melcului — depășirea condiției biologice, încercare care implică în mod inexorabil moartea. Schema relevă, de asemenea, simplitatea construcției baladei, echilibrul său, firul narațiunii în contextul căreia accidentul din copilăria poetului, aparent banal, ajunge un episod încărcat de semnificații grave triste, ce pot fi descoperite cu ușurință de elevi. În acest mod, ideea baladei devine pregnantă, și anume forțarea condiției biologice implică în mod inevitabil moartea.

În efectuarea analizei poeziei *După melci*, reprezentarea grafică nu-i decît unul din procedeele întrebuințate în facilitarea descifrării conotațiilor,

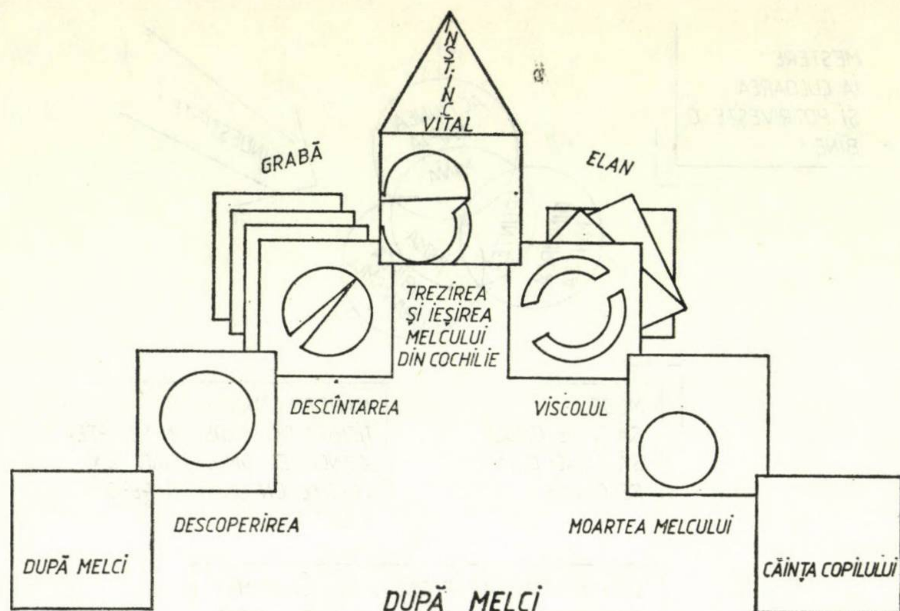


Fig. 2

alături de audierea unor fragmente înregistrate pe bandă în interpretarea unor actori, cu reluarea lor odată cu marcarea realizată prin reprezentarea grafică, prin munca cu textul, prin ilustrarea lor cu ajutorul unor schiţe, grafice etc. Reprezentarea grafică, evident, fără a eluda textul, permite şi consideraţii de altă natură, cum ar fi, de exemplu, acelea asupra culorilor, elemente imanente ale picturii, capabile să-i releve semnificaţiile plurale.

Culorile întrebuinţate în realizarea reprezentării grafice a baladei au semnificaţia celor folosite de Ion Ţuculescu în picturile sale (roşu — viaţă; verde — speranţă; galben — soare, lumină; violet — melancolie, tristeţe). Aşadar, fără eforturi speciale, recurgînd la procedeul în discuţie, înlesnim elevilor desluşirea conotaţiilor profunde şi ale creaţiei pictorului Ion Ţuculescu, care — prin culoare şi linie — a sugerat lupta dintre bine şi rău. Spre exemplificare, ne-am oprit la operele *Primăvara* şi *Pasărea furtunii*, fără a intra în prea multe detalii.

Pentru a marca raportul între personaje, mobilul devenirii lor în contextul acţiunii comediei *O scrisoare pierdută*, putem recurge la o reprezentare grafică (fig. 3), ce va înlesni elevilor înţelegerea comprehensivă a conţinutului piesei, temei şi ideii sale. Relevarea triunghiului conjugal ca expresie a imoralităţii, a dorinţei ardente a fiecărui personaj (aproape) de a ajunge deputat, stăvilită de acelaşi triunghi sau în interiorul său, evident în toate cazurile cu ajutorul textului, contribuie la perceperea raţională şi estetică a scriiturii. După cum, prăbuşirea eroului din nuvela lui I. Slavici, *Moara cu noroc*, înţelegerea cauzelor care determină prăbuşirea sa morală devine cît se poate de clară cu ajutorul reprezentării grafice (fig. 4).

Înţelegerea sensurilor profunde ale poeziei lui Octavian Goga *Rugăciune* poate fi înlesnită, în parte, de putinţa configurării grafice a aspiraţiilor poetului, exprimate consecutiv, în ipostaze diferite. Odată realizată, inte-

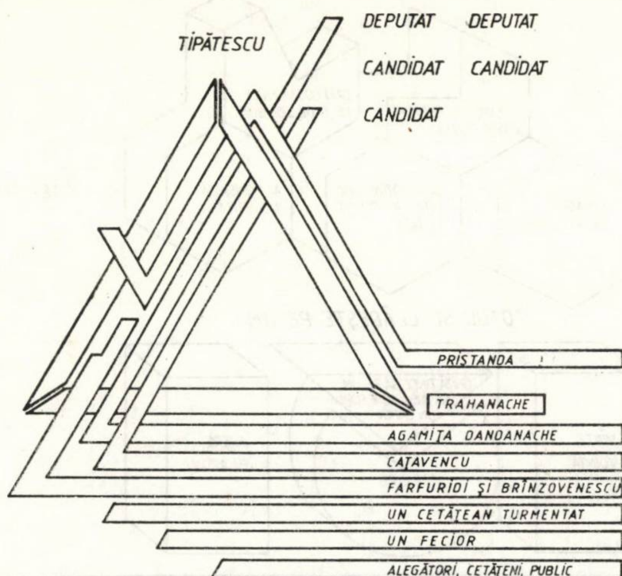


Fig. 3

grată discursului critic, reprezentarea grafică este în măsură să dezvăluie în perspectivă profunzimea mesajului profesiunii de credință a poetului.

În cadrul ei (fig. 5) distingem poetul, ca exponent al poporului năpăstuit, în trei ipostaze, din care conjură, pe rînd, divinitatea, bineînțeles, nu în sensul moralei creștine, ci al dorinței arzătoare, corolar al pasiunii de a realiza opera, „cîntarea pătimirii noastre", ca recompensă a deznădejdii și robiei multiseculare. Concomitent, „arta poetică" creată în spiritul manifestului protestatar poate fi raportată, ca limbaj, la unele din capodoperele lui C. Brâncuși — *Rugăciunea*, *Coloana*, *Cocoșul salutînd soarele*.

În concluzie, reprezentarea grafică poate fi folosită cu succes atît de către profesor cît și de către elevi, avînd-o dinainte realizată ori, efectuîndu-se în cadrul unor exerciții ce vizează: structura operei, compoziția, conflictul, raporturile între personaje, evoluția unuia sau altuia etc.

Reprezentarea grafică este însă de neconceput în afara și înaintea contactului cu textul. Ea trebuie integrată în realitatea lecției ca să poată fi ceea ce trebuie — un mod de a configura, de a transpune în plan raporturile și relațiile între termenii unei opere sau, în contextul unei teme, între opere diferite.

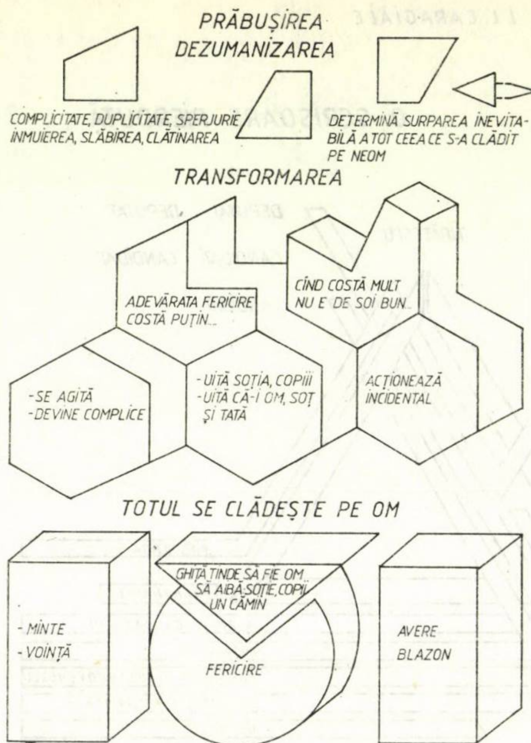

PRĂBUȘIREA
DEZUMANIZAREA
COMPLICITATE, DUPLICITATE, SPERJURIE
ÎNMUIEREA, SLĂBIREA, CLĂTINAREA
DETERMINĂ SURPAREA INEVITA-
BILĂ A TOT CEEA CE S-A CLĂDIT
PE NEOM
TRANSFORMAREA
ADEVĂRATA FERICIRE
COSTĂ PUȚIN...
CÎND COSTĂ MULT
NU E DE SOI BUN...
-SE AGITĂ
-DEVINE COMPLICE
-UITĂ SOȚIA, COPIII
-UITĂ CĂ-I OM, SOȚ
ȘI TATĂ
ACȚIONEAZĂ
INCIDENTAL
TOTUL SE CLĂDEȘTE PE OM
GHIȚĂ TINDE SĂ FIE OM
SĂ AIBĂ SOȚIE, COPII
UN CĂMIN
- MINTE
- VOINȚĂ
FERICIRE
AVERE
BLAZON

Fig. 4

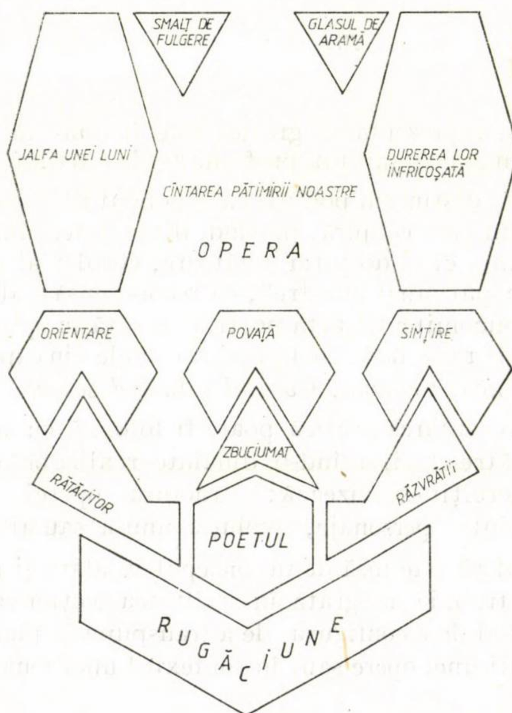

SMALȚ DE
FULGERE
GLASUL DE
ARAMĂ
JALFA UNEI LUNI
DUREREA LOR
ÎNFRICOȘATĂ
CÎNTAREA PĂTIMIRII NOASTRE
O P E R A
ORIENTARE
POVAȚĂ
SIMȚIRE
ZBUCIUMAT
RĂTĂCITOR
RĂZVRĂTIT
POETUL
R U G Ă C I U N E

Fig. 5

A. SUGESTII PENTRU DESFĂŞURAREA ACTIVITĂŢII LA LITERATURA ROMÂNĂ

1. „MIORIŢA", „MONASTIREA ARGEŞULUI", MITUL „MARII CĂLĂTORII" URMĂRIT ÎN ROMANUL „BALTAGUL" DE M. SADOVEANU

Prin folclor înţelegem totalitatea faptelor de cultură populară transmis prin cuvînt (folclorul literar) sau practici (*folclorul obiceiurilor şi al riturilor*) care pun în evidenţă particularităţile psiho-spirituale ale unui popor.

Folclorul se caracterizează prin cîteva trăsături specifice alfate în relaţii de intercondiţionare şi determinare reciprocă. Aceste relaţii pot fi reprezentate grafic în felul următor:

CARACTERUL [1]
ORAL

Caracterul [2] tradiţional	Caracterul [3] colectiv	Caracterul [4] anonim	Caracterul [5] sincretic

[1] Este trăsătura specifică fundamentală a literaturii folclorice şi constă în faptul că aceasta este creată, păstrată şi transmisă prin viu grai, pe cale orală deci, din generaţie în generaţie, spre deosebire de literatura cultă, care se creează, se difuzează şi se păstrează prin intermediul scrisului (şi al tipăritului).

[2] Constă în existenţa, în cadrul literaturii folclorice, a unui sistem prestabilit de mijloace de expresie (motive, imagini, metafore, grupuri de rime, reprezentări mitice, formule magice, versuri de 5—6 sau 7—8 silabe în ritm trohaic, cu rimă împerecheată sau cu monorimă) care se combină într-o diversitate nesfîrşită de variante, tipuri de variante, opere folclorice noi. Crearea unor noi variante sau opere literare folclorice noi are loc în cadrul relaţiei dintre tradiţie şi inovaţie.

[3] Este particularitatea operei literare folclorice de a fi expresie artistică a unei cunoştinţe colective, spre deosebire de opera literară cultă, care se defineşte ca expresie a conştiinţei individuale (a autorului acelei opere literare culte). Colectivitatea este aceea care dă drept de circulaţie unui bun folcloric creat de un individ talentat aparţinînd ei. Fără acest gir, opera literară a individului respectiv nu circulă în variante, ceea ce are drept urmare anularea actului de creaţie. Este evident deci cît de strîns este raportul dintre individul talentat şi colectivitatea receptoare din care face parte acesta.

[4] Caracterul anonim este determinat de oralitatea folclorului. Dacă o operă literară scrisă (cultă) nu poate fi concepută în afara autorilor cunoscuţi, opera literară folclorică nu e însoţită de identitatea vreunui autor individual.

[5] Prin caracter sincretic se înţelege contribuţia mai multor modalităţi artistice (a mai multor arte) la realizarea unei opere artistice folclorice: poezia se cîntă (cu excepţia pluguşorului şi a oraţiilor de nuntă, a descîntecelor şi a proverbelor şi zicătorilor) sau se scandează în ritmul jocului (strigăturile); naraţiunea (basmul, legenda, snoava) beneficiază de mimica şi gestica povestitorului popular anume înzestrat.

B I B L I O G R A F I E

M i h a i P o p, P a v e l R u x ă n d o i u, *Folclor literar românesc*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1976, p. 59—76.

STRUCTURA MOTIVICĂ A BALADEI „MIORIȚA"

Rezultat al unui proces de creație secular, textul baladei *Miorița* armonizează un număr variabil de motive folclorice cu existență independentă în folclor. Varianta publicată de Vasile Alecsandri în 1852, în celebra sa culegere de literatură folclorică, are următoarea structură de motive:

Versurile	Denumirea motivului	Conținutul motivului
1 – 9	*Motivul transhumanței*	Atmosferă calmă, luminoasă, acord perfect între om și natură.
iar 10 – 21	*Motivul complotului*	Echilibrul se strică: contrast puternic între natura feerică din primul motiv și gîndurile sumbre ale complotitorilor.
dar 22 – 46	*Motivul mioarei năzdrăvane*	Intervine elementul fabulos prin personificarea mioarei, care e neliniștită, și, în cele din urmă, vorbește; perfectă armonie, exprimată afectiv, între om și natură (cioban-animal), între om și profesiunea sa; motiv dramatic sub raport compozițional și psihologic.
iar 47 – 71	*Motivul testamentului*	Dramatismul crește pe fondul unei seninități a confruntării omului cu moartea — seninătate izvorîtă din înțelegerea profundă a resorturilor alcătuirii universului, din experiența mitică retrăită de baciul moldovean — atingînd culmile tragismului în metafora *Ș-oile s-or strînge/ Pe mine m-or plînge/ Cu lacrimi de sînge.* De ce este totuși tragică condiția eroului mioritic?
iar 72 – 87	*Motivul alegoriei moarte-nuntă*	Încifrare alegorică a unei realități etnografice: morților tineri necăsătoriți (nelumiți) li se organizează înmormîntarea ca un ceremonial de nuntă. Motivul conține sensurile filozofice cele mai adînci: *nu dispărem în neființă, ci ne contopim cu ființa cea mare a naturii.*
iar 88 – 123	*Motivul măicuței bătrîne*	Motiv cu o pronunțată funcție estetică, menit să sensibilizeze și mai mult pe ascultător (cititor), să accentueze tragismul; totul capătă semnificație a unu protest împotriva morții premature, nedrepte. Sub raport artistic, motivul se alcătuiește foarte subtil sub forma celor două portrete: al măicuței bătrîne și al ciobanului tînăr.

STRUCTURA MOTIVICĂ A BALADEI „MONASTIREA ARGEŞULUI"

Avînd ca temă fundamentală jertfa zidirii, balada *Monastirea Argeşului* se alcătuieşte dintr-un număr cvasiconstant de motive. Varianta Alecsandri le cuprinde pe toate opt:

Versurile	**Denumirea motivului**	**Conţinutul motivului**
1 64	*Motivul zidului părăsit*	Vodă şi cei zece meşteri caută *Un zid părăsit / Şi neisprăvit*, ceea ce poate semnifica tenacitatea cu care omul se consacră ideii constructive într-o succesiune nesfîrşită de generaţii. La rîndul lor, isprăvind zidirea mînăstirii, meşterii vor răspunde lui Vodă: *Află că noi ştim / Oricînd să zidim* etc.
65 88	*Motivul surpării zidurilor*	Constituie intriga conflictului principal al baladei. Variantele româneşti ale temei merg în direcţia conflictului psihologic, pentru că accentul nu cade totuşi asupra faptelor, ci mai ales asupra suferinţelor sufleteşti ale lui Manole, care e constrîns să jertfească — pentru a zidi — şi să se jertfească.
89 110	*Motivul visului*	Aduce în potenţarea conflictului remediul eşecului, impunînd condiţia zidirii în temelii a unei fiinţe omeneşti.
111 189	*Motivul femeii destinate zidirii*	Este motivul cu cele mai profunde implicaţii estetice. Prin el sînt puse faţă în faţă două personaje ce dinamizează întreaga mişcare sufletească a cititorului (ascultătorului). Versurile se opresc îndelung asupra vieţii interioare a marelui meşter, dar, în desfăşurarea lor, faptele pun în evidenţă două personaje puternic conturate, cu trăsături omeneşti de mare forţă generalizatoare.
190 253	*Motivul zidirii treptate*	Motiv ce dezvăluie întregul zbucium sufletesc al lui Manole şi suferinţele Anei. În timpul zidirii — nu întîmplător treptate — profilurile morale ale celor doi se desăvîrşesc: delicateţea sufletească a Anei, o oarecare naivitate izvorîtă din abnegaţia ei pentru Manole şi idealul artistic al acestuia; tăria de caracter şi stăpînirea de sine ale lui Manole. Zidirea treptată urcă gradat suferinţa pe culmile tragismului.
254	*Motivul conflictului feudal*	Are, în structura baladei, două funcţii principale: una *compoziţională*, pentru că leagă motivul căutării zidului părăsit, care marchează începutul construcţiei, şi finalul baladei, cînd opera e desăvîrşită; alta etică, subliniind opoziţia dintre idealul artis-

tului de vocație și egoismul îngust al conducătorului medieval. La nivel estetic, motivul potențează emoția artistică în vederea încheierii baladei.

301
302 Nu trebuie interpretat ca un deznodămînt carecare, pentru că are înțelesuri proprii derivate din desfășurarea generală a întîmplărilor: mărește coeficientul de sacrificiu suprem cerut de orice capodoperă;

Motivul lui Icar — dă o rezolvare mitică dragostei celor doi soți, pentru că „prin moarte ei trec în nemurire, copărtași în grade diferite la înălțarea edificiului, fiind astfel uniți în eternitate".

333
334

Motivul fîntînii — Subliniază încă o dată, la modul simbolic, personalitatea marelui meșter, fîntîna (izvorul) putînd fi interpretată ca simbol al creației eterne, inepuizabile.

339

B I B L I O G R A F I E

Ion Taloș, *Meșterul Manole*, București, Editura Minerva, 1973, p. 265—320.

George Muntean, *„Meșterul Manole — semnificații ale episoadelor finale*: în *Limbă și literatură*, vol. 25/1970, p. 135—145.

„BALTAGUL" ȘI MITUL „MARII CĂLĂTORII"

În folclorul românesc, mitul „marii călătorii" a apărut din nevoia medierii între viață și moarte, în vederea integrării uneia cu cealaltă: asigurarea liniștii „vieții" de *dincolo*, a mortului, în vederea liniștii vieții de *dincoace*, a comunității sătești.

Elementele mitului se află în cîntecele ceremoniale de înmormîntare (care se intonează în timpul privegherii și petrecerii la mormînt a defunctului). Dintre acestea trei sînt de reținut în mod deosebit: *Cîntecul bradului* (prin tăierea bradului, se dă expresie simbolică morții), *Cîntecul zorilor* (în care zorile, asimilate unor ființe mitologice, sînt invocate pentru a da răgaz „dalbului de pribeag" să se pregătească pentru „marele drum") și *Cîntecul mare de petrecut* (care prezintă în amănunt călătoria mitică a mortului spre lumea nevie, concepută ca parte integrantă a lumii vii). Analiza secvențială a textului acestui din urmă cîntec funebru dă posibilitatea evidențierii structurii mitului „marii călătorii":

1 Ridică, ridică,
Gene la sprîncene
Buze subțirele,
Să grăiești cu ele.
Cearcă, dragă, cearcă,
Cearcă de grăiește
De le mulțumește
La străini, la vecini,
Cui a făcut bine
De-a venit la tine,
Că ei și-au lăsat
Hodina de noapte
Și lucrul de ziuă.
— Eu nu pot, nu pot,
Nu pot să grăiesc,
Să le mulțumesc.
Mulțumi-le-ar Domnul
Că eu nu li-s omul.
Ieri de dimineață
Mi s-a pus o ceață,
Ceață la fereastră,
Și-o corboaică neagră,
Pe sus învolbînd,
Din aripi plesnind,

Ochi a-mpănjenit
Fața mi-a smolit,
Buze mi-a lipit,
Nu pot să grăiesc,
Să le mulțumesc,
Mulțumi-le-ar Domnul
Că el mi-a dat somnul.
Mulțumi-le-ar sfîntul,
Că el mi-a luat gîndul.

2 Scoală, Ioane, scoală,
Cu ochii privește,
Cu mîna primește,
Că noi am venit,
Că am auzit
Că ești *călător*,
Cu roua-n picioare,
Cu ceața-n spinare,
Pe calea cea lungă.
Lungă fără umbră.

3 Și noi te rugăm
Cu rugare mare
Cu strigare tare:
Seama tu să-ți iei,
Seama *drumului*.
Și să nu-mi apuci
Către mîna stîngă,
Că-i calea nătîngă,
Cu bivoli arată,
Cu spini semănată,
Și-s tot mese strînse
Și cu făclii stinse.
Dar tu să-mi apuci
Către mîna dreaptă,
Că-i calea curată,
Cu boi albi arată,
Cu grîu semănată,
Și-s tot mese-ntinse,
Cu făclii aprinse.

'Nainte-i mergea
Și mi s-o făcea
Tot un bîlciuleț.
Și să te oprești,
Ca să-mi tîrguiești
Cu banul din mînă
Trei mahrame negre,
Trei sovoane noi
Și trei chiți de flori
Și ți-or mai ieși,
Tot trei novicei.
Mîna-n sîn să bagi,
Mahrame să tragi;
Să le dăruiești.
Vama să plătești.
Și ți-o mai ieși
Tot trei nevestele.
Mîna-n sîn să bagi
Sovoane să tragi;
Să le dăruiești,
Vama să plătești.
Și ți-or mai ieși
Tot trei fete mari.
Mîna-n sîn să bagi
Chiți de flori să tragi;
Să le dăruiești,
Vama să plătești.

Seara va-nsera,
Gazdă n-ai avea.
Și-ți va mai ieși
Vidra înainte,
Ca să te-nspăimînte.
Să nu te-nspăimînți,
De soră s-o prinzi,
Că vidra mai știe
Seama apelor
Și a vadurilor.
Și ea mi te-a trece
Ca să nu te-nece;
Și mi te-a purta
La izvoare reci,
Să te răcorești
Pe mîini pînă-n coate
De fiori de moarte

Și-ți va mai ieși
Lupul înainte,
Ca să te spăimînte.
Să nu te spăimînți,
Frate bun să-l prinzi,
Că lupul mai știe
Seama codrilor
Și-a potecilor.
Și el te va scoate
La drumul de plai,
La-un fecior de crai,
Să te ducă-n rai,
C-acolo-i de trai;
În dealul cu jocul,
C-acolo ți-e locul;
'N-cîmpul cu bujorul,
C-acolo ți-e dorul.

4 Și-acolo la vale,
Este-o casă mare,
Cu ferești la soare,
Ușa-n drumul mare,
Strașina rotată,
Strînge lumea toată.
Acolo că este
Mahalaua noastră.
Și-ți vor mai ieși
Tineri și bătrîni,
Tot cete de fete,
Pîlcuri de neveste.
Să te uiți prin ei,
C-or fi și de-ai mei.
Ei cînd te-or vedea,
Bine le-o părea
Și te-or întreba:
Datu-le-am ceva?
Bine să le spui
Că noi le-am trimis
Lumini din stupini
Și flori din grădini,
Și iar să le spui,
Anume la toți,
Că noi i-așteptăm
Tot la zile mari,
Ziua de Joimari;
Cu ulcele noi,
Cu străchini cu lapte
Și cu turte calde;
Cu pahare pline
Cum le pare bine;
Cu haine spălate,
La soare uscate,
Cu lacrimi udate.

5 Roagă-mi-te, roagă,
De copiii tăi,
Să aibă răbdare,
Să nu plîngă tare,
C-acum nu-i pe dare,
Ci e pe răbdare.
Dă de-ar fi pe dare,
Soțul tău ar da
Plug cu patru boi,
Cu plugari cu tot,
Doară mi te-a scoate
De la neagra moarte.
Dar nu e pe dare,
Ci e pe răbdare
Că de-ar fi pe dare,
Soțul tău ar da
Cipărel de miei,
Cu cioban cu tot
Și oile toate,
Doară mi te-a scoate
De la neagra moarte.
Dar nu e pe dare,
Ci e pe răbdare.

Secvența	Relația	Planul de referință
1	Străinii și vecinii vin să-și ia rămas bun de la „pribeag", ocazie cu care acesta relatează și definește moartea.	Planul real împrumută elemente mitice (somnul, o cerboaică neagră) cu ajutorul cărora se definește moartea.
2	Mortul devine un „călător" pe „o cale lungă" / Lungă fără umbră".	Planul real este părăsit pentru cel mitic.
3	„Marele călător" străbate „calea fără umbră" condus de sfaturile celor care-l petrec astfel pînă la „dealul cu jocul"/ Unde-i este locul".	Plan mitic conceput prin analogie cu planul nonmitic.
4	„Dalbul de pribeag" devine un mesager al celor rămași în urma sa pentru cei trecuți de mai înainte *dincolo*. El e aici personaj mitic deplin, mediind între cele două lumi, concepute ca două existențe paralele, dar integrîndu-se una alteia.	Cele două planuri interferează permanent prin intermediul eroului mitic.
5	Eroul mitic îndeplinește ultima funcție: integrîndu-se pe sine în „noua" lume, consolează pe cei rămași, ușurîndu-le și acestora integrarea.	Cele două planuri se despart, cele două lumi reocupîndu-și fiecare locul în jumătatea sa existențială.

Dacă încercăm acum să suprapunem această structură de mit pe structura compozițională a romanului *Baltagul* de Mihail Sadoveanu, constatăm că între ele există o asemănare evidentă, ceea ce ar însemna că romanul lui Sadoveanu reprezintă întrucîtva concretizarea artistică exprimată epic a mitului „marii călătorii". Marele scriitor a intuit magistral unitatea dintre lumea viilor și cea a morților și a pus la baza monografiei artistice a satului românesc de munte o situație arhetipală: mitul „marii călătorii". Dăm mai jos structura compozițională a romanului, realizată din perspectiva celor două personaje principale, care reprezintă, fiecare, una din cele două lumi: cea a morților și cea a viilor, adică întocmai ca în structura mitului prezentată mai sus:

Unitatea epică	Nechifor Lipan (*lumea morților*)	Vitoria Lipan (*lumea viilor*)
1	Nechifor Lipan întîrzie într-o călătorie reală, de practică oierească. Această călătorie se va transforma într-una mitică: o „mare călătorie".	În sufletul Vitoriei, planul real de la Măgura se împletește cu cel mitic: visul, cocoșul, icoana Sfintei Ana.
2	Nechifor apare în vis cu spatele, mergînd spre apus și trecînd o apă neagră.	Vitoria e convinsă că Nechifor e mort și pleacă pe urmele lui, cu scopul de a-l găsi și înmormînta.
3	Nechifor se arată în vis Vitoriei, dovedindu-și statutul de erou mitic, întrucît „vorbește" din lumea umbrelor în sprijinul propriei sale descoperiri și înmormîntări, mediind astfel între viață și moarte.	Vitoria descoperă într-o gospodărie de muntean cîinele mortului (pe Lupu).

Unitatea epică	Nechifor Lipan (*lumea morților*)	Vitoria Lipan (*lumea viilor*)
4	Nechifor este descoperit în rîpa de la Crucea Talienilor.	Vitoria reconstituie săvîrșirea crimei, o relatează la praznic, constrîngînd pe ucigași să-și recunoască vinovăția.
5	Înmormîntat, Nechifor se integrează existenței lumii nevii, ușurînd integrarea Vitoriei și a copiilor în lumea vie.	Vitoria, liniștită deplin, se întoarce la Măgura ca să reia ciclul existențial oieresc: transhumanța. Integrarea vieții în urma morții se desăvîrșește.

2. MARILE TEME ALE CREAȚIEI EMINESCIENE

(lecția a III-a din cele 3 introductive la *„Viața și activitatea literară a lui Mihai Eminescu")*

Obiective:

— orientarea elevilor în universul creației poetice eminesciene;
— încadrarea poeziei lui Mihai Eminescu în temele ei fundamentale;
— pregătirea intelectuală și afectivă a elevilor pentru receptarea operei marelui poet național;
— inițierea elevilor în tehnica de lucru pentru gruparea fișelor din creația eminesciană pe teme și motive fundamentale.

Desfășurarea lecției:

1) *Pregătirea clasei pentru desfășurarea lecției*:

— *controlul frontal* al fișelor din poezia lui Mihai Eminescu;
— *verificarea materialelor bibliografice* consultate de elevi (volume de *poezii*, *Viața lui Mihai Eminescu*, de George Călinescu, *Eminescu* de Zoe Dumitrescu-Bușulenga).

2) *Anunțarea lecției noi*:

— profesorul *comunică tema* lecției și *problemele* în jurul cărora se organizează discuțiile privitoare la *temele și motivele* creației eminesciene;
— profesorul comunică elevilor următoarele idei fundamentale privitoare la creația eminesciană:

a) a vorbi despre universul poeziei eminesciene înseamnă a-i determina:
— spațiul interior;
— temele principale;
— ordinea particulară.

b) *universul* poeziei pornește întotdeauna din cel al *realității*, operînd însă o selecție care constituie *specificul imaginației poetului*

c) *universul* poeziei eminesciene este expresia semnificativă a imaginației sale.

3) *Cuprinsul lecției*:

— prin *conversație*, se *activizează* clasa și se stabilesc *temele* și *motivele* fundamentale ale creației eminesciene;
— profesorul *prezintă* la retroproiector, pe parcursul lecției, schema cu teme și motive în creația eminesciană (realizată anterior), derulînd-o progresiv, odată cu abordarea problemelor principale.

Teme	Motive	Poezii	Citate
Universul	Cosmogonia	*Scrisoarea I*	„Dar deodat-un punct se mişcă.. .cel întîi şi singur Iată-l Cum din chaos face mumă, iar el devine tatăl!... Punctu-acela de mişcare, mult mai slab ca boaba spumii, E stăpînul fără margini peste marginile lumii..."
		Rugăciunea unui dac	„Pe cînd nu era moarte, nimic nemuritor, Nici sîmburul luminii de viaţă dădător, Nu era azi, nici mîne, nici ieri, nici totdeauna, Căci unul erau toate şi totul era una."
Natura şi iubirea	Comuniunea om-natură	*Dorinţa*	„Vom visa un vis ferice, Îngîna-ne-vor cu-n cînt Singuratece izvoare, Blînda batere de vînt".
		Scrisoarea III	„Şi de-aceea tot ce mişcă-n ţara asta, rîul, ramul, Mi-e prieten numai mie, iară ţie duşman este".
	Codrul	*Povestea codrului*	„Împărat slăvit e *codrul*, Neamuri mii îi cresc sub poale, Toate înflorind din mila *Codrului*, Măriei-Sale."
		La mijloc de codru	„La mijloc de *codru* des Toate păsările ies".
	Teiul	*Făt-Frumos din tei*	„În mijloc de codru-ajunse Lîngă *teiul* nalt şi vechi".
		Luceafărul	„Sub şirul lung de mîndri *tei* Şedeau doi tineri singuri".
		Dorinţa	„Iar în păr înfiorate Or să-ţi cadă *flori de tei*".
	Plopul	*Pe lîngă plopii fără soţ...*	„Pe lîngă *plopii* fără soţ Adesea am trecut;"
		Şi dacă...	„Şi dacă ramuri bat în geam Şi se cutremur *plopii*, E ca în minte să te am Şi-ncet să te apropii".

Teme	Motive	Poezii	Citate
	Crengi	*Pe aceeași ulicioară*	„Și aceiași pomi în floare *Crengi* întind peste zaplaz".
		Lasă-ți lumea...	„Printre *crengi* scînteie stele, Farmec dînd cărării strîmte".
	Trestia	*Lasă-ți lumea...*	„Tremurînd cu unde-n spume, Între *trestie* le farmă..."
		Lacul	„Ea din *trestii* să răsară Și să-mi cadă lin pe piept".
	Salcîmul	*Sara pe deal*	Și surîzînd vom adormi sub înaltul, Vechiul *salcîm*. — Astfel de noapte bogată, Cine pe ea n-ar da viața lui toată?"
		O, Mamă...	„Deasupra criptei negre a sfîntului mormînt Se scutură *salcîmii* de toamnă și de vînt".
	Floarea albastră	*Floare albastră*	„*Floare-albastră*! *floare-albastră*!... Totuși este trist în lume!"
		Călin (file din poveste)	„*Flori albastre* tremur ude în văzduhul tămîiet". „*Flori albastre* are-n păru-i și o stea în frunte poartă"
	Greierele	*Călin (file din poveste)*	„Și pe masa-mpărătească sare-un *greier*, crainic sprinten".
		Melancolie	„În van mai caut lumea-mi în obositul creier, Căci răgușit, tomnatec, vrăjește trist un *greier*".
	Cerbul	*Povestea codrului*	„Împrejuru-i are dame Și curteni din neamul *Cerb*".
		O, rămîi...	„Prin mișcarea naltei ierbi, Eu te fac s-auzi în taină Mersul cîrdului de *cerbi*".
	Izvorul	*Dorința*	„Vino-n codru la *izvorul* Care tremură pe prund".
		Călin (file din poveste)	„Acolo, lingă *izvoară*, iarba pare de omăt".

Teme	Motive	Poezii	Citate
	Lacul	*Lacul*	„*Lacul* codrilor albastru Nuferi galbeni îl încarcă";
		Crăiasa din poveşti	„Lîngă *lac*, pe care norii Au urzit o umbră fină".
	Marea	*Mai am un singur dor*	„Să mă lăsaţi să mor La marginea *mării*".
		Luceafărul	„Şi s-arunca fulgerător, Se cufunda în *mare*";
	Luna	*Melancolie*	„Părea că printre nouri s-a fost deschis o poartă Prin care trece albă *regina nopţii moartă*".
		Călin (file din poveste)	„Pe un deal răsare *luna*, ca o vatră de jăratic"
		Scrisoarea I	„*Lună* tu, stăpîn-a mării, pe a lumii boltă luneci".
	Soarele	*Scrisoarea I*	„*Soarele*, ce azi e mîndru, el îl vede trist şi roş Cum se-nchide ca o rană printre nori întunecoşi".
		Povestea codrului	„Lună,*Soare* şi Luceferi El le poartă-n a lui herb".
	Luceafărul	*Luceafărul*	„Lîngă fereastră, unde-n colţ *Luceafărul* aşteaptă".
	Stelele	*La steaua*	„La *steaua* care-a răsărit E-o cale-atît de lungă Că mii de ani i-au trebuit Luminii să ne-ajungă".
		Stelele-n cer	„Stelele-n cer, Deasupra mărilor Ard depărtărilor Pînă ce pier".
		De ce nu-mi vii	„Mai mîndră decît orice *stea*. Iubita mea, iubita mea!"

Teme	Motive	Poezii	Citate
	Norii	*Mortua est*	„Cînd *norii* cei negri par sombre palate, De luna regină pe rînd vizitate".
		Trecut-au anii	„Trecut-au anii ca *nori* lungi pe șesuri Și niciodată n-or să vie iară".
		Sara pe deal	„*Nourii* curg, raze-a lor șiruri despică".
	Buciumul	*Lasă-ți lumea...*	„Tînguiosul *bucium* sună, L-ascultăm cu-atîta drag".
		Sara pe deal	„Sara pe deal *buciumul* sună cu jale".
	Cornul	*Făt-Frumos din tei*	„Flori de tei în păru-i negru Și la șold un *corn* de-argint
		Peste vîrfuri	„Dintre ramuri de arin Melancolic *cornul* sună."
	Somnul	*Dorința*	„Adormind de armonia Codrului bătut de gînduri, Flori de tei deasupra noastră Or să cadă rînduri-rînduri".
		Codrule, Măria Ta	„Codrule, Măria Ta, Lasă-mă sub poala ta, Că nimica n-oi strica Fără num-o rămurea, Să-mi atîrn armele-n ea. Să le-atîrn la capul meu Unde mi-oi așterne eu, Sub cel tei bătut de vînt... Cu floarea pîn' la pămînt Să mă culc cu fața-n sus Și *să dorm, dormire-aș* dus";
		Sara pe deal	„Ne-om răzima capetele-unul de altul Și surizînd *vom adormi* sub înaltul Vechiul salcîm".
	Visul	*Moartua est*	„Ce-un secol ne zice ceilalți o dezic. Decît un *vis* sarbăd, mai bine nimic."
		Dorința	Vom *visa* un *vis* ferice, Îngîna-ne-vor c-un cînt Singuratece izvoare..."
	Marmura	*Venere și Madonă*	„Venere, *marmură* caldă, ochi de piatră ce scînteie".
		Din valurile vremii...	„Din valurile vremii, iubita mea [răsai Cu brațele de *marmur*, cu părul lung, bălai".

Teme	Motive	Poezia	Citate
	Demonul	*Înger și demon*	„Ea un înger ce se roagă — El un *demon* ce visează, Ea o inimă de aur — El un suflet apostat".
		Te duci	„Un *demon* sufletul tău este Cu chip de marmură frumos".
	Îngerul	*Mortua est*	„Atunci acest *înger* n-a fost decît lut".
		Înger de pază	„Vedeam ca în vis pe-al meu *înger de pază*, Încins cu o haină de umbre și raze".
Meditația filozofică	Fortuna labilis	*Ce te legeni...*	„De ce nu m-aș legăna,/ Dacă trece vremea mea!"
		Epigonii	„Toate-s praf... Lumea-i cum este... și ca dînsa suntem noi".
		Glossă	„Dar de-a lor zădărnicie Te întreabă și socoate".
	Dorul nemărginit	*Scrisoarea I*	„Și în roiuri luminoase izvorînd din infinit, Sunt atrase în viață de un *dor nemărginit*".
		Împărat și proletar	„În veci aceleași *doruri* mascate cu-altă haină, Și-n toată omenirea în veci același om . . . . *Dorinți nemărginite* plantînd într-un atom".
	Viața ca vis	*Scrisoarea I*	„Căci *e vis al neființii* universul cel himeric".
		Împărat și proletar	„Cînd știi că *visu*-acesta cu moarte se sfîrșește, Că-n urmă-ți rămîn toate astfel cum sunt, de dregi Oricît ai drege-n lume-atunci te obosește Eterna alergare ... și-un gînd te-ademenește: Că *vis* al morții-eterne e viața lumii-ntregi".

Teme	Motive	Poezii	Citate
	Identitatea îndivizilor prin moarte	*Scrisoarea I*	„Şi pe toţi ce-n astă lume sunt supuşi puterii sorţii Deopotrivă-i stăpîneşte raza ta şi geniul morţii". „Mîna care-au dorit sceptrul universului şi gînduri Ce-au cuprins tot universul, încap bine-n patru scînduri".
	Lumea, clipă suspendată între trecut şi viitor	*Scrisoarea I*	„În acea nemărginire ne-nvîrtim uitînd cu totul Cum că lumea asta-ntreagă e *o clipă suspendată*".
		Cu mîne zilele-ţi ... adaogi	„Cu mîne zilele-ţi adaogi, Cu ieri viaţa ta o scazi Şi ai cu toate astea-n faţă De-a pururi ziua cea de azi".
Lupta pentru libertatea naţională şi socială	Sensul istoriei: — bătălia	*Scrisoarea III*	„Codrul clocoti de zgomot şi de arme şi de bucium, Iar la poala lui cea verde mii de capete pletoase, Mii de coifuri lucitoare ies din umbrantu-necoasă, Călăreţii împlu cîmpul şi roiesc după un semn Şi în caii lor sălbatici bat cu scările de lemn".
	— revolta	*Impărat şi proletar*	„Zdrobiţi orînduiala cea crudă şi nedreaptă, Ce lumea o împarte în mizeri şi bogaţi!"

Tema pentru acasă:

— elevii vor alcătui *fişe noi* din *Scrisoarea III* (poezie care se predă în lecţia următoare) pe următoarele probleme:
— antiteza trecut-prezent;
— portretul lui Mircea;
— portretul lui Baiazid;
— lupta de la Rovine;
— comuniunea om-natură;
— satira socială, portretul demagogului liberal.

Notă: Se vor da indicaţii elevilor ca, în alcătuirea fişelor, să nu se oprească la idei, la conţinut, ci să releve modalităţile artistice (moduri de expunere), structuri narative, imagini artistice, lexic, subtext poetic.

3. „M. EMINESCU", „LUCEAFĂRUL" – FILONUL FOLCLORIC

I. OBIECTIVE OPERAŢIONALE

La sfîrşitul activităţii elevii vor şti să descrie:

— structura folclorică a poemului, indicînd cel puţin 3 elemente (izvoare de inspiraţie; motivele folclorice; basmul de origine) dacă se vor furniza fişe cu fragmente din poem, conţinînd aceste elemente prelucrate;

— vor putea observa că poemul este o veritabilă sinteză de teme şi motive eminesciene, cele mai multe avîndu-şi sorgintea în folclor (putînd releva, astfel, prioritar pe cele ce ţin de motivul Zburătorului, al naturii, al iubirii ş.a.);

— vor fi solicitaţi să formuleze cît mai corect şi expresiv ideile şi observaţiile lor în legătură cu acest text;

— pe parcursul lecţiei se vor urmări reacţiile lor afectiv-emoţionale;

— se va sublinia, contribuţia eminesciană la rafinarea motivelor folclorice.

Restricţii la comportament

— Elevii vor fi îndrumaţi să recunoască elementele fundamentale care conferă structura folclorică a poemului;

— vor fi memorate cîteva strofe în care se realizează o prelucrare de motive folclorice (de exemplu invocarea Luceafărului de către tînăra fată, pusă în legătură cu arta şi specificul invocaţiei în poezia populară).

Performanţe

— Elevii vor cunoaşte structura matricei folclorice — basmul popular tradiţional;

— vor selecta fragmente ale textului poetic ce pot fi puse în paralel cu momente ale basmului;

— pe baza unor lecturi anterioare din creaţia eminesciană, vor depista paralelisme pe planul transfigurării unor motive poetice de provenienţă folclorică; vor putea fi făcute asocieri sau disocieri în legătură cu transfigurarea acestor motive în creaţia altor poeţi români;

— vor fi operate şi alte corespondenţe folclorice în textul eminescian;

— se va pune accentul pe realizarea unor comentarii axate pe identificarea unor elemente de stilistică populară în textul eminescian;

— se va solicita formularea corectă a observaţiilor:

— observarea naturii simbolurilor poetice va fi urmată de explicarea şi descifrarea sensurilor alegoriilor, metaforelor sau parabolei (sub un unghi comparatist între modelul folcloric şi expresia eminesciană);

— întreaga clasă va fi angajată în elaborarea planului de idei al lecţiei, pe baza căruia vor fi purtate discuţiile.

Restricţii de performanţă

— elevii vor şti, minimal, să argumenteze observaţiile lor privind natura simbolurilor din *Luceafărul*;

— să susțină o discuție referitoare la modalitatea prelucrării motivelor folclorice în textul eminescian;

— să urmărească paralelismele de motive în opera eminesciană.

II. ANALIZA RESURSELOR EDUCAȚIONALE

Motivarea

— elevii vor fi îndrumați să cunoască și să aprecieze valorile culturale naționale;

— să remarce bogăția de sentimente, trăiri și idei ale folclorului;

— să aprecieze elementele fundamentale ale geniului eminescian, trăind emoțiile descifrării frumuseții limbii și stilului creației sale inegalabile;

— să exploreze profunzimea filozofică a versului eminescian;

— să se convingă asupra valorii și forței de excepție a travaliului poetic eminescian, a stăruinței și dăruirii titanice către atingerea țelului perfecțiunii (așa cum o dovedesc manuscrisele marelui nostru clasic).

Analiza resurselor psihologice

— este o clasă relativ omogenă, în care există un grup de 6 elevi cu posibilități deosebite și o majoritate cu o pregătire mediocră;

— clasa respectivă are un profil mecanic;

— majoritatea elevilor nu posedă îndemînarea de a realiza sinteze sau a se distinge printr-o precizie a răspunsurilor;

— potențial, se manifestă predilect gîndirea intuitivă;

— ținîndu-se seama de caracteristicile menționate, se pune accentul pe stimularea interesului și curiozității elevilor prin problematizare; se urmărește permanent implicarea elevilor în dezbaterea problemelor lecției.

Analiza condițiilor materiale

— elevii au la dispoziție manuale și volumul de versuri;

— laborator de mijloace audio-vizuale;

— scheme retroproiector;

— epidiascop (de folosit, în principal, pentru proiectarea unor ilustrații la poemul *Luceafărul*);

— citate din valoroase exegeze critice despre poemul eminescian;

— fișe de testare.

Analiza conținutului

— elevii se vor concentra asupra textului poemului *Luceafărul* și asupra fragmentelor, prezentate de către profesor, din basmul lui Kunisch *Fata din grădina de aur*;

— vor fi stimulate priceperea și deprinderea de a selecta materialul în funcție de tematica respectivă;

— se urmărește, primordial, dezvoltarea capacității de analiză și sinteză;

— se cultivă îndemînarea de a opera interpretări stilistice ale textului;

— se realizează aprecierea simplității limbajului poetic eminescian și a proprietății sale stilistice, evidențiindu-se încărcătura maximă, excepțională, de sens și rafinament poetico-filozofic.

III. ELABORAREA STRATEGIEI DIDACTICE

— *Selectarea metodelor didactice*:
— conversaţia;
— problematizarea;
— dezbaterea;
— analiza stilistică;
— interpretarea de text.

— *Selectarea materialului didactic*:
— ilustraţii la poemul *Luceafărul*;
— scheme retroproiector;
— scheme ce cuprind exerciţii stilistice;
— întrebări-problemă reproduse pe folii
— sau ca test oferit spre rezolvare.

IV. SCENARIUL DIDACTIC

Captarea atenţiei elevilor:

— prin ilustraţiile la poemul *Luceafărul* (realizate de elevi sau reproduse din ediţii grafice deosebite), proiectate la epidiascop;

— prin reproducerea (pe folii) la retroproiector a unor aprecieri critice de referinţă despre *Luceafărul*.

Enunţarea obiectivelor (vezi punctul I)

Verificarea cunoştinţelor dobîndite anterior:

— geneza *Luceafărului*;

— fixarea ideii-alegorie (prin însemnarea făcută de poet pe marginea manuscrisului poemului);

— momentele semnificative ale poemului, cu verificarea unor versuri pe care le-au avut de memorat;

— observaţii asupra basmului care a generat poemul.

Prezentarea conţinutului lecţiei:

— se cere elevilor să observe în ce măsură basmul *Fata din grădina de aur* respectă structura unui basm popular tradiţional;

— sînt solicitate observaţii asupra finalului acestui basm;

— se constată în ce măsură elevii pot să explice ce l-a impresionat pe Eminescu şi l-a determinat să aleagă acest basm ca sursă de inspiraţie;

— se urmăreşte stabilirea unui plan de idei în legătură cu elementele folclorice ale poemului;

— structura de basm;

— natura conflictului;

— eroii;

— motivul *Zburătorului*, al strigoiului, al stelei;

— prezenţa elementelor de descîntec şi doină de dor, a metamorfozelor specifice fabulosului popular;

— se va cere elevilor să numească şi alte poezii eminesciene în care au depistat aceste motive (*Călin file din poveste*, *Crăiasa din poveşti*, *Făt Frumos din tei* etc.):

— se va prezenta, de către profesor, un fragment din poezia în manuscris *Peste codri sta cetatea*, în care Zburătorul este evocat prin metafore similare celor din *Luceafărul*;

— evidențierea și cercetarea aspectelor de stilistică populară vor fi asigurate de elevi, printr-o activitate organizată pe patru grupe:

— grupa întîi: va urmări și explica formula rituală introductivă a basmului;
— grupa a doua: va observa structura metrică a versului și aspecte ce țin de structura gramaticală;
— grupa a treia: va evidenția aspectele de lexic popular;
— grupa a patra: va proiecta portretistica în stil popular.

Sarcinile grupelor vo rfi evidențiate prin înscrierea pe folie de retroproiector;

— se va atrage atenția asupra deosebitei contribuții pe care a avut-o poetul în ceea ce se numește „scuturarea podoabelor", respectul pentru simplitate, ca însemn calitativ al stilului popular;

— se va trece, în continuare, la o discuție asupra simbolurilor alegorice, observînd ceea ce ține de natura folclorică a situațiilor și personajelor. În acest scop vor fi date elevilor fișe de lucru, sub formă de test, pentru rezolvare în clasă. Pentru o mai mare operaționalitate și operativitate, răspunsurile vor fi codificate.

Profesorul va scrie pe fișă mai multe fragmente din basmul *Fata din grădina de aur*, iar elevilor li se va cere să noteze alături strofele corespondente din poemul eminescian. Versurile vor fi numerotate, astfel că elevii vor menționa doar cifrele respective.

Se va cere să se răspundă prin „da" cînd s-au sesizat asemănări și să se formuleze, într-o redactare îngrijită, observațiile privind disocierile față de basmul popular în profilul personajelor sau zugrăvirea faptelor, explicîndu-se din ce rațiuni au fost operate aceste modificări.

Timpul de lucru: 15 minute.

Fișele vor fi concepute pe profilul personajelor-simbol (Cătălina, Cătălin, Luceafărul, Demiurgul) și repartizate pe patru grupe de lucru. Întrucît fișa pentru Luceafăr, Cătălin, Demiurg ridică probleme mai multe și de o mai mare dificultate, repartizarea respectivă va ține cont de nivelul de pregătire diferențiat al fiecărui elev.

Fiecare fișă va fi citită și analizată separat de către profesor.

După strîngerea fișelor, se va purta o discuție generală asupra personajelor; se va proiecta, pe folie, o schemă cu trăsăturile esențiale ale acestor personaje, pe care elevii s-o poată dezvolta în răspunsurile lor.

Evaluare

— pentru ora următoare, se va cere elevilor să realizeze o comparație între finalul basmului cules de Kunisch, finalul versiunii verisificate *Fata din grădina de aur* scris de Eminescu și finalul *Luceafărului*

— se va cere proiectarea altor variante de final, punîndu-se în valoare imaginația creatoare a elevilor.

Evaluare formativă

Pe baza procedeelor de analiză comparativă folosite la această lecție, va fi relevată modalitatea generală de observare paralelă a confluențelor și disocierilor între modelele folclorice și transfigurările făcute de alți scriitori (Ion Creangă, de exemplu, în *Povestea lui Harap Alb*). Cu acest prilej va fi evidențiată una dintre căile dezvoltării specificului național în literatură și, implicit, ale intrării în universalitate.

4. M. EMINESCU – „DORINȚA"

Datare : 1876 (perioada ieșeană, de tinerețe)

Binom tematic : natura și dragostea

Locul ocupat în ansamblul creației eminesciene : face parte din categoria poeziilor care evocă momente fericite în iubire și în care se fac simțite ecouri folclorice : *Floare albastră, Făt-Frumos din tei, Crăiasa din povești, Lacul, Călin — file din poveste, Povestea codrului, Povestea teiului* (ultimele două, deși publicate în perioada bucureșteană, aparțin acestui ciclu atît prin temă, cît și prin tonalitatea lirică luminoasă).

Trăsături comune tuturor acestor poezii	Particularități ale poeziei *Dorința*	Puncte de contact cu alte texte eminesciene
1. *Evocarea unui moment fericit în iubire se asociază cu un cadru natural,* sau, mai rar, rustic.	Poezia *Dorința* începe chiar cu o chemare în mijlocul naturii: „Vino-n codru la izvorul Care tremură pe prund, Unde prispa cea de brazde Crengi plecate o ascund". (De remarcat schema identică a celor două citate în care, după cuvîntul cu rol de apel — interjețiile „hai", „vino" — urmează o circumstanțiere spațială ale cărei repere sînt „codrul" și „izvorul").	Un îndemn asemănător întîlnim și în poezia *Floare albastră*: „Hai în codrul cu verdeață, Und-izvoare plîng în vale, Stînca stă să se prăvale În prăpastia măreață".
2. *Natura apare în toată strălucirea ei și se constituie din elemente care sugerează eternitatea*: luna, lacul, izvorul, codrul, teiul...	Singurul dintre aceste elemente, absent în poezia *Dorința* este luna; celelalte își impun cu pregnanță prezența.	
3. *Ea este evocată nu la modul pictural,* ca un tablou încîntător, *ci ca o ambianță calmantă, binefăcătoare, tonică.*	Cadrul natural regizat de poet în poezia *Dorința* este perfect adecvat unei scene erotice care urmează să se consume într-o desăvîrșită intimitate. La realizarea lui contribuie și frecvența formelor articulate, de singular, ale substantivelor, care sugerează o restrîngere a limitelor cadrului și o	În poezia *Floare albastră*, cadrul este mai vast și mai deschis, la această impresie contribuind si frecvența substantivelor la forma nearticulată a pluralului, prin care limitele imaginilor poetice sînt împinse către infinit.

Trăsături comune tuturor acestor poezii	Particularităţi ale poeziei *Dorinţa*	Puncte de contact cu alte texte eminesciene
	închidere ocrotitoare în jurul fericitului cuplu de îndrăgostiţi.	
4. *Atitudinile lirice esenţiale* specifice creaţiei erotice eminesciene sînt:	În poezia *Dorinţa,* aceste atitudini sînt exprimate prin cîteva verbe care apar frecvent şi în alte texte eminesciene:	În poeziile de maturitate, din perioada bucureşteană, verbul „a adormi“ capătă un sens particular (a muri) şi trădează oboseala sufletească a poetului ajuns la capătul unei vieţi pe cît de scurte, pe atît de zbuciumate (o variantă a poeziei *Mai am un singur dor* se intitulează chiar *De-oi adormi...*).
a) atracţia către natură, singurul loc unde poetul se simte fericit şi nesupus vremelniciei;	a) „vino (-n codru)“	
b) acordul perfect între sufletul poetului şi natură;	b) „îngîna-ne-vor“	
c) dorinţa de abstragere dintr-o realitate care i-a oferit poetului „multe dureri“ şi „puţine plăceri“.	c) „adormind“	
d) visarea, preferată stării de luciditate şi văzută ca singura cale către fericirea la care aspiră poetul.	d) „vom visa“	Fapt semnificativ, în poezia-testament *Mai am un singur dor,* cuvinte din această familie apar atît în titlu, cît şi în versurile care deschid şi închid discursul liric.
5. *Figurile de stil,* destul de puţine (renunţarea la „podoabe“ anunţă maturizarea artistică a poetului), sînt şi ele specifice tipului de *sensibilitate eminescian,* caracterizat prin:		Acest mod de a proceda ne trimite către poezii de maturitate ca *Revedere,* în care melancolia provocată de curgerea ireversibilă a timpului este atribuită naturii simbolizate prin codru.
a) înclinaţia către solitudine;	a) Înclinaţia către solitudine îşi găseşte expresia în epitetul *„singur“*, reluat şi în formele derivate „singurei“ şi „singuratece“.	În poezia *Floare albastră,* reflexivitatea ţine de nişte zone mai superficiale, fiind, în mare măsură, o „poză“ a poetului conştient de superioritatea sa faţă de „mititica“, la a cărei ademenire „mai nu vrea, mai se lasă“.
b) reflexivitate	b) Prin epitetul compus „bătut de gînduri“, reflexivitatea este proiectată asupra naturii simbolizate prin codru, căpătînd prin aceasta adîncimi nebănuite. Poetul însuşi se împărtăşeşte din ea, lăsîndu-se vrăjit de armonia codrului bătut de gînduri“.	

Trăsături comune tuturor acestor poezii	Particularități ale poeziei *Dorința*	Puncte de contact cu alte texte eminesciene
c) refuzul asperităților de orice fel, în prelucrarea datelor realității	c) Epitetul *„Blînda"*, metafora „armonia" și personificarea *„îngîna-ne-vor"* (implicînd și o formă verbală inversă) demonstrează modalitatea specific eminesciană de prelucrare a datelor realității, în sensul eliminării asperităților de orice fel. Susținute de un anumit fel de selectare a cuvintelor (preferință pentru cele cu sonoritate plăcută, muzicală) și de anumite elemente prozodice (dintre care amintim alternarea rimelor masculine cu cele feminine, care implică o rostire mai dulce, mai blîndă), ele contribuie la realizarea acelei forțe hipnotice (unică în poezia românească) pe care o au, asupra cititorului, versurile eminesciene.	
d) tensiune expresivă	d) atenție deosebită se cuvine epitetului personificator *„înfiorate"*, pentru marea sa forță expresivă, pentru caracterul tensionat pe care îl imprimă imaginii poetice. Acest epitet transformă o mișcare descendentă simplă, rectilinie, într-un vîrtej în care florile de tei, înainte de a se așeza în părul iubitei, descriu prin aer adevărate arabescuri, iar așezarea însăși devine mai caldă, mai vie, mai mîngîietoare.	
6. *Influența populară se resimte*, în aceste poezii, mai ales *prin folosirea unor nume proprii sau comune care trimit către basmele populare* (Făt-Frumos, Sfînta Miercuri, Sfînta Vineri, crăiasă, poveste, codri de aramă, pădurea de argint), *prin prezența*	În poezia *Dorința*, influența populară se reduce aproape exclusiv la prezența în text a unor cuvinte specifice limbii vorbite: prund, prispă, brazde, singuri-singurei, formele verbale inverse „ședea-vei", „îngîna-ne-vor" și forma populară de viitor „or să-ți cadă". Dintre elementele prozodice, singurul care poate fi invocat este ritmul	

Trăsături comune tuturor acestor poezii	Particularități ale poeziei *Dorința*	Puncte de contact cu alte texte eminesciene
unor termeni caracteristici exprimării orale, prin unele elemente prozodice (ritm, măsură și mai, rar, rimă), *prin atmosferă.*	trohaic, cunoscută fiind preferința declarată a poetului pentru iamb (vd. poezia *Iambul*). Măsura corespunde celei din poeziile populare numai sub raport grafic. În plan sonor, strofele, avînd numai cîte o singură pereche de rime, sînt percepute ca niște distihuri ample, delcc asemănătoare, ca tonalitate, versurilor populare.	

CONCLUZII:

1. Poezia *Dorința* este unul dintre textele cele mai reprezentative pentru creația erotică eminesciană.
2. Prin firescul comunicării, prin adîncimea sentimentelor exprimate, prin muzicalitatea gravă a versurilor, ea afirmă deplina maturizare artistică a poetului.
3. Pus pe muzică, textul se bucură de o largă și binemeritată popularitate.

5. REALIZAREA STILISTICĂ A SCENELOR DE MASĂ ÎN ROMANUL „RĂSCOALA" DE LIVIU REBREANU *

Obiective instructiv-educative	Desfășurarea lecției	Metode, materiale și mijloace de învățămînt
— Încadrîndu-l pe Liviu Rebreanu în șirul scriitorilor realismului obiectiv, la sfîrșitul activității elevii vor ști	— Elevii au primit în prealabil ca sarcină să realizeze, la lectura romanului *Răscoala*, fișe pe următoarea temă:	

* Aceasta este ultima lecție dintre cele consacrate romanului *Răscoala*.

Obiective instructiv-educative	Desfășurarea lecției	Metode, materiale și mijloace de învățămînt
să-i caracterizeze opera, indicînd trăsăturile stilistice proprii și reținînd contribuția romancierului la evoluția acestei orientări.	— Arta realizării scenelor de masă (caracterizarea eroului colectiv). Li s-a indicat să se oprească, pentru lecția de cultivare a limbii, în special asupra capitolului XI (*Petre Petre*), urmărind problemele conținute în schema alăturată, care le-a fost prezentată la lecția anterioară. Discuția se desfășoară pe baza proiectării din nou a acestei scheme.	*Probleme de urmărit pe text în vederea dezbaterii (folie de retroproiector)* — Relația dintre mulțimea prezentă permanent în fundalul tabloului și personajele individuale care se desprind din ea. — Alternarea planurilor { — țăranii, — armata, — autoritățile } — Tehnica cinematografică — în succesiunea secvențelor. — Mijloace de surprindere a tensiunii mulțimii. — Rolul contextului în plasticizarea cuvintelor. — Rolul substantivelor, verbelor și adverbelor în realizarea tabloului represiunii. — Figuri de stil. — Lexicul.*
	— Profesorul amintește afirmația lui G. Călinescu, după care *Răscoala* este „romanul gloatei țărănești în mișcare", și prezintă la retroproiector un citat din considerațiile lui L. Rebreanu cu privire la problema stilului. — Profesorul solicită elevii să-și concentreze atenția asupra afirmației privind „stilul cenușiu" al lui Rebreanu, urmînd ca la încheierea discuțiilor	„Prefer să fie expresia bolovănoasă și să spun într-adevăr ce vreau, decît să fiu șlefuit și neprecis. Strălucirea stilistică, cel puțin în opera de creație, se face mai totdeauna în detrimentul preciziei și al mișcării de viață. De altfel cred că e mult mai ușor a scrie frumos, decît a exprima exact..." (L. Rebreanu)

* Toate aceste probleme se tratează în interdependență.

Obiective instructiv-educative	Desfășurarea lecției	Metode, materiale și mijloace de învățămînt
	din cadrul lecției să-și spună părerea în legătură cu această caracterizare. — Activizînd clasa, profesorul conduce discuția, elevii dezvoltînd fiecare problemă din plan pe baza textului și a fișelor. În realizarea tabloului represiunii apar două mase în încleștare de forțe: țăranii și armata. Fundalul reprezentat de țărănime este supradimensionat față de cel reprezentat de armată. Din rîndul țăranilor se desprind personaje episodice, reprezentative, purtătoare de cuvînt ale mulțimii, care se individualizează prin ele.	
	În succesiunea secvențelor se urmărește alternarea planurilor: țărani, armată, autorități.	Elevii exemplifică prin citate din roman, completînd cu ele schema de la retroproiector: Alternarea planurilor: — țărani — „trepădau de nerăbdare", „așteptau și se îndemnau"... — armată — „coloana de soldați se tîra pe șosea ca o uriașă rîmă neagră" — autorități — „Între ele, pe șosea, apărea trăsura prefectului Baloleanu, escortată de maiorul călare"
	— Profesorul cere elevilor să aducă alte exemple din roman care să caracterizeze țărănimea și armata ca mulțimi compacte, în permanentă mișcare. — Pentru a prezenta mai pregnant arta romancierului în surprinderea psihologiei colective, se urmăresc intervențiile personajelor individualizate și ecoul lor în mulțime.	Petre Petre — Nicolae Dragoș — Chirilă Păun Țărănimea — Anton Nebunul Toader Strîmbu — Serafim Mogoș — Ilie Cîrlan — Anghelina

Obiective instructiv-educative	Desfășurarea lecției	Metode, materiale și mijloace de învățămînt
	— Se observă tehnica cinematografică a alternanței dintre panoramic și prim-planuri. — Se împarte clasa în patru grupe, cu următoarele sarcini: — urmărirea subiectelor exprimate prin substantive și substitute ale acestora; — urmărirea rolului verbelor și funcțiilor lor sintactice; — identificarea elementelor populare din lexic; — urmărirea rolului adverbelor în caracterizare. — Pe baza exemplelor date de elevi și a discuțiilor purtate, profesorul concluzionează și notează la retroproiector.	— Se proiectează următorul citat: „Răzmerița însăși este înfățișată prin trăsături însumate, scene în care indivizii reiau, cu mici variații individuale, mișcarea zguduitoare a întregului organism social". (*T. Vianu*) *Concluzii* (folie de retroproiecție) — *Subiectele*, în general, exprimate prin substantive cu sens generic, la plural, și cu articol hotărît („țăranii", „fețele", „ochii"), precum și prin pronumele nehotărît „toți". — Subiectele sînt exprimate și prin cuplarea substantivelor — Verbele converg spre a sugera mișcarea tabloului („Țăranii...", „se îndemnau", „spuneau", „se simțeau cuprinși"). — Uneori, pentru creșterea intensității emoționale, se acumulează și se gradează ascendent verbele, îndeosebi gerunziile („țăranii fugeau mîncînd pămîntul, îmbulzindu-se, strivindu-se, urlînd"). — Registrul timpurilor verbale alternează între prezent, imperfect (cel mai frecvent) și perfect simplu.

Obiective instructiv-educative	Desfășurarea lecției	Metode, materiale și mijloace de învățămînt
		— Imperfectul (denumit de T. Vianu „timpul trecutului resimțit obiectiv") produce iluzia duratei, a mișcării în curs de desfășurare. — Sînt utilizate substantive abstracte provenind din forma lungă a infinitivului unor verbe (abstracte verbale) în vederea amplificării efectelor sonore: „lămurirea", „grămădirea", „înfiorare", „legănare". — Verbele sînt frecvent determinate de complemente sau propoziții subordonate, care sugerează cu expresivitate senzații auditive (registrul sonor) în scena ciocnirii dintre răsculați și armată („răcni Petre Petre cu un glas subțire", „ murmurînd în neștire", „zbierînd și blestemînd cu un glas desperat", „strigă prefectul nervos"). — Adverbele și locuțiunile adverbiale contribuie la marcarea opozițiilor sau legăturilor dintre cele două grupuri și dintre personaje: „Petre (...) era tîrît și el în goana mulțimii, *neputincios* (...), Ilie Cîrlan, strîngînd *cu mîndrie* pușca goală, gîfîia lîngă Petre, *desperat* de desperarea lui. *Mai departe,* Nicolae Dragoș se zvîrcolea (...) „Dar mulțimea îngrozită îi cuprindea pe toți, — *irezistibil* —". „(...) din cînd în cînd, maiorul răcnea comenzi scurte (...). Suduia *neîncetat* (...) Baloleanu se simțea *profund jignit* că maiorul (...) l-a lăsat

Obiective instructiv-educative	Desfășurarea lecției	Metode, materiale și mijloace de învățămînt
	EVALUARE: — Elevii primesc fișe pentru activitatea individuală, avînd ca sarcină să urmărească în textele date: — figurile de stil și rolul lor în context; — amploarea propozițiilor și organizarea frazelor; — rolul contextului în potențarea estetică a cuvintelor din limbajul uzual.	*acolo* caraghios". „Căzu *grămadă* ca un sac (...), „să nu ne mai omoare *degeaba*", „țipa *furios* glasul maiorului", „soldații, *de o parte și alta* a șoselei, stăteau *neclintiți, negri* și *reci* (...). Numai ochii (...) clipeau cu luciri arzătoare"). — Elemente populare în lexic sînt, de exemplu, „hăpăi", „vînzoli", „sudalmă", „răbufni", „muiere", „chircit", „mulcom", „horeau". — În romanul lui L. Rebreanu vocabularul caracterizează mediul. *Textele de pe fișe*: „În vreme ce țăranii se vînzoleau, coloana de soldați se tîra pe șosea ca o uriașă rîmă neagră. Raze de soare jucăușe, căzînd pe luciul baionetelor înfipte în arme, se răsfrîngeau cu sclipiri speriate în văzduh. În curînd se deosebiră rîndurile și cei cîțiva călăreți și trăsura cu prefectul și procurorul, apoi tunurile de cîte șase cai, încheind trupul apocaliptic ca o coadă turtită cu solzi metalici". „Parcă pînza de gloanțe, cu pocnetele ei, ar fi spălat toate zgomotele ce murdăreau văzduhul, se făcuse o clipă de tăcere mare și dureroasă. O groază mare părea că a rărit și risipit aerul, încît pe fața pămîntului n-a mai rămas decît un vid imens, chinuitor de suflete. În

Obiective instructiv-educative	Desfăşurarea lecţiei	Metode, materiale şi mijloace de învăţămînt
		tăcerea aceasta goală, glasul lui Petre cădea ca o ploaie fierbinte, asmuţitoare. Din toate piepturile izbucni deodată un urlet care parcă aprinse văzduhul mai violent ca salva de gloanţe de adineauri. Pe urmă glasurile se vălmăşiră iar, într-o larmă tulbure şi cleioasă ca o băltoacă răscolită de grindină". „Gloatele de ţărani se poticniseră, parc-ar fi primit fiecare om cîte un pumn în piept, numai o clipă, cît pîrîi salva şi pînă cînd ţevile cu gura fumegînd alb reveniră în poziţia orizontală. Trîmbiţa nu-şi întrerupse deloc ţipetele de aramă... Zdrenţele zgomotului împuşcăturilor încă nu se risipiseră şi nici şuierul gloanţelor încă nu apucase a se potoli cînd din vălmăşagul de oameni ţişniră stropi de sînge şi urlete de durere. Multe trupuri se prăbuşiră, scormonind pămîntul, care cu unghiile, care cu dinţii, toate zvîrcolite de chinuri ca nişte rîme zdrobite".

6. AL. MACEDONSKI, „NOAPTEA DE DECEMVRIE" [1]

Premisa: Condiţia poetului „blestemat" care nu poate adera la formele unei societăţi închistate.

I. OBIECTIVELE OPERAŢIONALE ALE TEMEI

Prin această lecţie urmărim:

— lămurirea noţiunii de „ideal";

— descifrarea demersului poetic macedonskian cu privire la etica geniului;

— observarea de către elevi a permanentei intersectări a celor două planuri

— real = contingent, obiectiv
— ideal = abstract, subiectiv
{ liantul îl constituie spiritul neliniştit al geniului însetat de absolut;

— identificarea pe text a etapelor drumului spre ideal;

— zbaterea icarică a emirului pentru atingerea „cetăţii ideale";

— neputinţa împlinirii visului, în timp ce, pe căi nedemne, pocitania de om atinge pseudoidealul: Meka pămîntească faţă de „Meka cerească" — ideal inconvertibil în realitate;

— numirea simbolurilor şi, ca atare, îndepărtarea poetului de tehnica simbolistă prin decodificarea de către el însuşi a semnificaţiilor (vezi: Mallarmé — sugestia; L. Blaga: „în artă spui mai mult atunci cînd nu spui totul").

— *descoperirea* de către elevi a seriei semantice a noţiunii de „ideal";

— *stimularea elevilor*, în *discuţie*, în realizarea unor comparaţii, asocieri şi conexiuni între creaţia lui Al. Macedonski şi alţi scriitori din literatura română şi universală, dezbătînd aceeaşi temă (Eminescu, Şt. A. Doinaş, Labiş, Baudelaire, Vigny etc.);

— *concluzie*: condiţia duală a fiinţei umane între măreţie şi tragism;

— *munca individuală*, pe text (pe bază de fişe), în scopul identificării mijloacelor artistice: romantice (ţinînd de tendinţele novatoare din epocă), privitoare la simbolismul românesc (apărut ca o reacţie nu împotriva romantismului, ci a parnasianismului);

— elevii trebuie *să descopere* categoriile estetice implicate textelor consemnate pe fişe, precum şi valorile stilistice ale diferitelor părţi de vorbire.

---

1 Prevederile programei au fost adaptate profilului liceului: am afectat *Nopţii de decemvrie* 3 ore; ne aflăm, în cadrul lecţiei demonstrative, la cea de-a doua oră.

II. MIJLOACE DE ÎNVĂŢĂMÎNT NECESARE ŞI ROLUL LOR ÎN CADRUL LECŢIEI

1. Texte literare — Al. Macedonski — M. Eminescu — Şt. Aug. Doinaş — N. Labiş — Ch. Baudelaire — Al. Vigny } pentru susţinerea dezbaterilor

2. Fragmente critice din *Istoria literaturii române de la origini pînă în prezent*, de G. Călinescu } Pentru confruntarea opiniilor elevilor cu opiniile etalon.

3. Dicţionar explicativ } Pentru înţelegerea exactă a unor termeni.

4. Folii pentru retroproiector } Pentru detaşarea din textul poetic — în ideea sistematizării — a unor elemente privind ideatica şi mijloacele artistice.

5. Discul — Tudor Gheorghe — interpretînd *Albatrosul ucis* } Pentru atingerea intensităţii maxime a stării de emoţie.

III. DESFĂŞURAREA LECŢIEI

Conţinut	Metode	Mijloace
A. Lămurirea noţiunii de ideal, ideea de unicitate, de ins de excepţie legată de geniu: „Şi el e emirul şi toate le are..." „Eu sînt luceafărul de sus..." 2. Descoperirea etapelor drumului spre ideal: a) — ancorarea în pură iluzie, în ficţiune, în vis;	*demonstraţia, conversaţia pe text*	— DEX — text literar

Conținut	Metode	Mijloace
b) — hotărîrea de a străbate calea grea a pustiului pînă la cetatea sfîntă—Meka: „De ea o pustie imensă-l desparte..." „...Ce stearpă și ce aspră cale este"; — încrucișarea cu drumul pocitaniei de om; — dificultățile drumului;	*interpretarea, demonstrația pe text* *conversația*	— textul literar — *folii* pentru retroproiector — texte literare
c) — viziunea înșelătoare a Mekăi;		
d) — eșecul emirului — izbînda, facil dobîndită, a omului comun; zbaterea icarică eșuează, emirul e răpus de propriu-i vis; — vezi soarta prințului levantin (Doinaș).	*interpretarea*	— texte literare
3. Numirea simbolurilor; se va face, din acest punct de vedere, diferențierea dintre Macedonski și poeții autentici simboliști cultivînd sugestia (vezi Mallarmé despre sugestie, dar poate și aforismul lui Blaga: „În artă spui mai mult, atunci cînd nu spui totul").	*interpretarea*	
4. *Comparații, asocieri, conexiuni* între creația lui Al. Macedonski și a altor scriitori dezbătînd tema respectivă: Eminescu, Doinaș, Labiș, Baudelaire, Vigny. Se insistă pe apropierea dintre Luceafărul — Hyperion — emir.	*conversația*	— texte literare
5. *Concluzie*: pendularea omului între măreție = ideal; tragism = neputința atingerii idealului.	*interpretarea*	— folii
6. *Munca pe texte* pentru identificarea unor mijloace artistice ținînd de romantism și de tendințele innoitoare în poezie: — seria semantică a noțiunii de ideal; — categorii estetice implicate în strofele de pe fișe.	*conversația*	— fișe cu texte literare — folie

IV. PROBE DE EVALUARE

Pentru ora următoare, și ultima din seria de trei acordată *Nopții de decemvrie*, elevii au sarcina ca pe baza studierii textului acestei creații să-l situeze pe Al. Macedonski la locul cuvenit, între tradiție și inovație, să înțeleagă faptul că, el nu este unitatea de măsură a simbolismului românesc, ci numai inițiatorul de mare suflet al acestui curent care a produs în literatura română valori autentic simboliste: Petică, Bacovia, Minulescu.

V. SERIA SEMANTICĂ A NOȚIUNII DE *IDEAL*

— Scînteie	— Orașul preasfînt	— Alba nălucă
— Luminile umbrei	— Năluca sublimă	— Poamele de aur
— Albe fantasme	— Cetatea de vise	— Visul nu este un vis omenesc
— Poame din basme	— Cetatea din vise	— Regina trufașă
— Visare	— Sau ea?	— Regina magiei
— Meka	— Albele ziduri	— Frumoasa lui Meka
		— Visul țintit

INTERSECTAREA PLANURILOR
- — Real — Contingent — Obiectiv — Bagdadul = *Meka pămîntească*
- — Liantul — Emirul — Geniul
- — Ideal — Abstract — Subiectiv — Meka cerească — Ideal intangibil

CONDIȚIA OMULUI ÎNTRE
- *Măreție = Aspirația spre absolut, spre perfecțiune*
  - „Spre Meka-l *răpește* credința, voința"
  - „*In veci*-l *voi iubi*"...
- *Tragism = Neputința împlinirii idealului*
  - „*Și moare* emirul sub jarul pustiei"
  - „Și-*n veci va rămînea* departe"

GENIUL
- — Literatura română
  - — *Eminescu*
  - — *Macedonski*
  - — *I. Barbu*
  - — *Doinaș*
  - — *Labiș*
- — Literatura universală
  - — *Novalis*
  - — *Goethe*
  - — *Byron*
  - — *Vigny*

7. G. BACOVIA, „PLUMB"

I. *Obiectivele operaționale ale temei*

Prin această lecție, în cadrul *Simbolismului*, capitol prevăzut în programa școlară, se vor urmări:

a) originalitatea poeziei bacoviene în cadrul literaturii române;

b) pătrunderea şi înţelegerea conţinutului afectiv şi de imagini;
c) munca — pe grupe şi individuală (pe bază de fişe), în scopul identificării mijloacelor utilizate;
d) sarcini pentru acasă.

II. *Mijloacele de învăţămînt necesare şi rolul lor*:

1. Textul literar — scris pe tablă.
2. Planşe cu structura operei literare.
3. Folii pentru retroproiector.

III. *Desfăşurarea lecţiei*

Conţinut	Metode	Mijloace
— *Lectura expresivă*		(Bandă magnetică)
— *Receptarea estetică treptată*:		
1. Trăsăturile stratului sonor (se vor descoperi pe baza sarcinilor prezente — în folia nr. 1).	Descoperire	*Folii pentru retroproiector*
Rezultate: marea frecvenţă a sunetelor şi mai ales a vocalelor *e*, *i* şi *a* care se află în alternanţă cu *o*, *u*, *î*. Structura fonetică este susţinută deci de două coloane sonore. Fluxul melodic ia naştere prin interferarea celor două coloane şi poartă masca unei melodii funebre.		*Folia 2*
— Coloana sonoră închisă este susţinută de cîteva efecte fonetice: plumb, scîrţiiau, vînt;		
— două catrene; metru 10 silabe; iambul alternează cu peonul şi amfibrajul.		
Concluzii: elementele fonice dau naştere la o melodie tristă care vehiculează un fior tragic.		*Folia 3*
2. *Stratul gramatical şi lexical semantic*		
Rezultate: — substantivele prezintă realitatea exterioară şi interioară;		
— determinarea substantivelor este de natură adjectivală, cu excepţia a şase cazuri de natură substantivală. Se insistă asupra substantivului „întors".	Descoperire	*Folia 4*

Conținut	Metode	Mijloace
— 8 verbe — majoritatea la imperfect — timpul duratei; valențele auditive ale verbelor; — determinarea adverbială prezentă umanizează acțiunile (dormeau adînc sicriele) și subliniază izolarea eroului liric.		
Concluzii: Tonalitatea gravă, starea afectivă sînt potențate la nivelul stratului lexical semantic prin frecvența cu care sînt folosite unele cuvinte (plumb).		*Folia 5*
3. *Stratul imaginilor*: — Interpretarea cuvintelor simbol: plumb, cavou, amor, aripi, adormi etc.	Dialogul Demonstrația pe text	
Concluzii: prin simboluri, poezia sugerează un apăsător sentiment de izolare și singurătate. Motivul capital este cel al morții. Mijloacele de reliefare: tristețea] covîrșitoare, decorul cernit, dezintegrant.		
4. *Stratul semnificațiilor generale*: — raport operă-realitate: situația de inadaptat a scriitorului	Interpretarea	
Concluzii generale: *Plumb* este o elegie pe tema singurătății. Este un monolog tragic al inadaptatului, care, negăsind posibilitatea de comunicare cu lumea din afară, se interiorizează, se închide în sine, asemenea unui om aflat singur într-un cavou. Astfel, cele două strofe se completează reciproc prin suprapunerea planurilor exterior-interior. *Plumb* este un bocet cult realizat cu cele mai naturale și mai simple mijloace de expresie.		

Sarcini pentru acasă (la alegere):

— Opere și poeți simboliști din literatura universală cu care s-ar putea asocia poezia bacoviană.

— Structura textului literar (*Plumb*), straturi ale operei.

Folia 1

— Urmăriți frecvența sunetelor, concentrîndu-vă atenția asupra vocalelor;

— Depistați eventualele reluări ale unor cuvinte care se succed pentru obținerea anumitor efecte sonore;

— Descoperiți organizarea metrică (fluxul verbal);

— Stabiliți tonalitatea melodică generală și indicați starea afectivă.

Folia 2

Vocale	Versuri								Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	
a	2	1	2	1	1	2	2	3	14
	4	3	1	3	3	1	1	2	20
i	2	3	1	2	3	3	3	4	18
o	1	1	1	2	1	1	1	—	10
u	2	2	2	2	2	1	1	2	14
ă	—	—	—	—	1	1	1	—	3
î	1	1	1	2	1	1	1	1	9
a+e+i									52
a+u+ă+î									25

Folia 3

1. ’ — / ’ — / ’ — ’ / ’ — / 10 silabe
2. ’ — / ’ — // ’ ’ ’ — / ’ — / 10 silabe
3. ’ — ’ / ’ ’ — / / ’ ’ ’ — / 10 silabe
4. ’ ’’ — / ’ — ’ ’ / / ’ — / 10 silabe

Folia 4

Strof I

1. pred. verbal + c.c. de mod + subiect + atrib. subst. prep.
3. pred. verbal + c.c. de mod + c.c. de loc + conj. + propoz. impers.
4. conj. + pred. verbal + subiect + atrib. subst. prep.

Strofa II

1. pred. verbal + c.c. de mod + subiect + atrib. subst. prep.
3. pred verbal + c.c. de mod + c.c. de loc + conj. + propoz. impers.
4. conj. + pred. verbal + subiect + atrib. subst. prep.

Folia 5

— Urmăriți substantivele, concentrîndu-vă atenția asupra sensurilor proprii ale lor și stabiliți elementele universului redat cu care operează poetul.

— Urmăriți determinarea adjectivală.

— Cercetați verbele utilizate, modurile și arătați dacă există vreo relație între folosirea verbelor și tonul muzical al poeziei.

— Cercetați determinarea adjectivală și adverbială și arătați dacă există vreo relație între acestea.

— Descoperiți frecvența cu care revin anumite cuvinte și cîmpul semantic căruia îi aparțin.

STRUCTURA TEXTULUI LITERAR

Straturi ale operei

— sonor; frecvența și distribuția sunetelor și organizarea metrică a versurilor;
— gramatical;
— lexical și semantic (sens propriu și figurat, arhaisme, cîmp semantic);
— sistemul de imagini al textului ;
— concepția scriitorului (raport operă — realitate, elemente de critică socială.)

8. I. BARBU, „RIGA CRYPTO ȘI LAPONA ENIGEL"

Obiectivele:

La sfîrșitul activității, elevii să știe:
— să descifreze sensurile alegorice ale baladei;
— să încadreze balada în universul creației lui I. Barbu.

Mijloace didactice și bibliografie

— Discul *După melci*, interpretat de Nicu Alifantis.
— Planșa: *I, Barbu — etapele creației*.
— I. Barbu, *Poezii*, Antologie, prefață și tabel cronologic de G. Gibescu. București, Editura Albatros, 1979.
— T. Vianu, *I. Barbu*, în: *Scriitori români*, vol. III, București, Editura Minerva, 1971 p. 413—430.
— Ov. Crohmălniceanu, *Literatura română între cele două războaie mondiale*, București, Editura Minerva, 1974, p. 411—444.
— Șerban Forță, *Eseu asupra poeziei lui I. Barbu*, Timișoara, Editura Facla, 1980.
— Basarab Nicolescu, *I. Barbu — cosmologia] jocului secund*, București, Editura pentru Literatură, 1968, p. 71—79.
— Gerda Barbilian, *I. Barbu — amintiri*, București, Editura Cartea Românească, 1979.

Evaluarea cunoștințelor:

— aprecieri asupra temelor date acasă;
— discuții și aprecieri referitoare la munca independentă din clasă;
— test.

Desfăşurarea lecţiei

Momentul I. Succintă prezentare a planului de dezbatere a lecţiei (scris pe
1' tablă).

1. Încadrarea baladei: *Riga Crypto şi lapona Enigel* de I. Barbu în lirica barbiană:
— evaluare.
2. Configuraţia simbolurilor. Sensuri alegorice:
— învăţare independentă
— evaluare.
3. Concluzii.
4. Teme pentru acasă.

Momentul II. Evaluarea cunoştinţelor însuşite în ora precedentă.
6'

1. *Probleme*:

a) Etapele creaţiei barbiene.

b) Încadraţi balada într-una din etapele de creaţie ale liricii barbiene, subliniindu-i trăsăturile definitorii.

Răspuns posibil: În ordine cronologică, etapa a doua, „baladică şi orientală"[1], indică orientarea poetului spre concretul lumii, cum anunţase în „Umanizare", avînd următoarele trăsături:

a) preponderenţa elementului narator (se zice);

b) existenţa pasajelor descriptive;

c) evocarea unei lumi pitoreşti, de inspiraţie autohtonă şi balcanică;

d) preferinţa pentru sugestia picturală.

Principalele creaţii lirice: *După melci*, *Riga Crypto şi lapona Enigel*, *Domnişoara Hus*, *Isarlîk*, *Nastratin Hogea la Isarlîk*, publicate între anii 1921—1925, în „Viaţa Românească şi „Contemporanul".

Răspuns maximal: Încadrată în „Uvedenrode", cuvînt cu sonorităţi germanice, inventat de poet pentru a indica „locul ritmurilor pentru nunţile necesare", ciclu intermediar închinat erotismului, ca element de cunoaştere, poezia reţine prin „sunet, linie, culoare".

2. *Probleme*:

a) Precizaţi contribuţia lui I. Barbu la opera de valorificare a folclorului românesc şi balcanic.

b) Legături în planul artistic (motive, simboluri, imagini) cu alte creaţii, autori valorificatori ai folclorului.

Răspuns posibil: I. Barbu apare în literatură după ce filonul folcloric românesc fusese explorat (încă de la „Dacia literară" de A. Russo şi V. Alecsandri) şi valorificat cu maximum de rafinament artistic de M. Eminescu

[1] T. Vianu, *I. Barbu*, în *Scriitori români*, vol. III, Bucureşti, Editura Minerva, 1971, p. 420.

(*Călin — file din poveste*, *Luceafărul*, *Revedere*), precum și de L. Blaga (eresuri, mituri) etc.

Răspuns maximal. Nota originală adusă de I. Barbu constă în valorificarea descîntecelor și bocetelor.

În chemarea pentru atmosfera mitologică balcanică se întîlnește cu A. Pann și M. Caragiale (invocați, de altfel, în motouri semnificative), încercînd, ca și predecesorii, să surprindă elementele pitorești, comune ale românilor cu restul comunității balcanice. De remarcat predilecția pentru culori tari, violente, limbaj frust, pitoresc, presărat cu termeni ce depășesc sfera estetică clasică.

Exemplu: *Isarlîk*, cetate balcanică imaginară, e, ca și „raiul beteag" arghezian, o lume ideală, construită dintr-un particular unghi etic și estetic. Floarea acestei „turchii stătătoare" este Nastratin Hogea, tipul ascetului oriental, și Domnișoara Hus, curtezană de mare faimă, dar apusă (Pena Corcodușa lui Mateiu Caragiale).

3. Moment de evaluare în scris:

7' *Întrebări*: Care este motivul fundamental al poemului *După melci*?

Răspuns minimal: Motivul fundamental al poemului este fuziunea cu natura, realizată, ca și în *Miorița* sau *Mai am un singur dor*, prin sublimarea morții, într-un context alegoric și liric. Vibrația lirică a poetului pendulează între două atitudini: mica dramă a melcului, surprins de o mișcare imprevizibilă a naturii, și regretul dulce al copilului, sincer și candid, în jocul său gratuit, cu plăpînda ființă.

Răspuns maximal: Deslușim la alt nivel și o simbolistică mai abstractă: melcul, cufundat în somnul hibernal, reprezintă ipostaza virginală a firii, „increatul", noțiune cheie, care în metafizica barbiană denumește „existențe embrionare", „germenii". Ieșind din cochilia sa de var, părăsindu-și claustrarea inocentă care-l imuniza, melcul intră în lumea fenomenalității, ca să cadă fatal jertfă legii implacabile a morții.

Momentul III. Tablouri poetice.

5' Configurația personajelor.
Alegoria simbolică.
Muncă independentă și evaluare.

1. Scurtă conversație de orientare în conținutul ideo-afectiv al baladei, prin audierea unor unități poetice din discul „După melci".

Întrebare: Care este cuvîntul metaforă cu cea mai potențată semnificație de basm?

Răspuns posibil: Verbul „împărățea" are o tentă arhaică, sugerînd nu numai vechimea povestirii, ci și timpul nedeterminat al ei, etern.

2. Lucru individual cu fișe și texte.

20' a) *Întrebare*: Stabiliți eroii metaforă ai primelor tablouri poetice și explicați-le semnificația.

Răspuns posibil: Primele tablouri poetice sînt dominate de cei doi eroi, cu rezonanțe ciudate. Primul tablou este împărăția unui rege ciupercă

„stăpîn al unei lumi vegetale, nefiind iubit și suferind de singurătate". *Crypto* vine de la grecescul *cryptos* = ascuns, tăinuit. Enigel, elementul dominant al celui de-al doilea tablou, este o „laponă mică", „liniștită". Numele ei e de origine tătărască și vine de la rîul Ingul, nume cu sonoritate catifelată.

— *Crypto* — semnifică închistarea, circumscrierea în propriul univers al regnului său.

— *Enigel* — semnifică aspirația spre lumină, spre cunoaștere.

b) *Întrebare*: Care este punctul de referință al celor doi eroi?

Răspuns: Cei doi eroi se definesc în raport de „Soare".

Soarele este pentru	*Enigel*	= „fîntînă în piept" — metaforă ce semnifică posibilitatea de cunoaștere și reflectare a omului; Soarele — simbol al idealului absolut spre care aspiră omul.
	Crypto	= „pahar cu otravă" — motiv pentru care el devine o ciupercă otrăvitoare, plătindu-și scump aspirația.

Răspuns maximal: Soarele „înțelept patronează viața conștientă, stăpînită de idealul apolinic al cunoașterii; umbra însă e tărîmul existenței inconștiente, care stă sub semnul plutonian al fantasmelor somnului și visului. Crypto este „un increat", aparține naturilor embrionale, „nu înflorește", e în afara ciclului vieții, fiind blestemat. Aventura lui apare ca o perspectivă de părăsire a stării de virtualitate. Orice aspirație, chiar superioară, e o nebunie în domeniul „increatului", fiindcă împinge starea de pace paradisiacă spre cîmpul tragic al existentului.

c) *Evaluare scrisă*: Care sînt ipostazele eului poetic barbian?

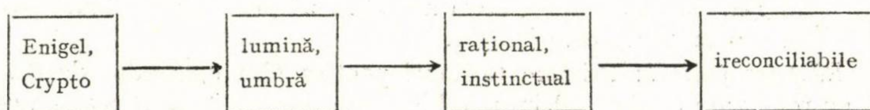
Răspuns minimal:

Eul poetic (universul uman)	*Enigel* = univers al rațiunii
	Crypto = univers al instinctului
	Soarele = conștiința

Răspuns maximal. Pornind de la natura duală a ființei umane, se poate distinge oscilația dintre ideal și material, rațional și instinctual, între viață și moarte, spirit și materie.

Omul, ființa cunoașterii, parcurge un drum spinos spre conștiința de sine reprezentată plastic prin ireconcilierea celor două lumi. În plus, de undeva, din subtext, se desprinde ideea că, în drumul său spre conștiința de sine, omul are de învins multe piedici, așa cum Enigel a ucis pe Crypto în visul său.

Momentul IV. — Concluzii. Evoluția gîndirii poetice.
8'



Momentul V. Sarcină didactică pentru acasă, **la** alegere:

1. Fixîndu-vă asupra unui personaj și identificîndu-vă cu el, încercați să-i justificați atitudinile.
2. S-a spus despre baladă că e „un luceafăr întors".
Argumentați sau combateți afirmația.

9. MARIN PREDA „MOROMEȚII" (vol. 1)

(comentariu literar)

Pornind de la aserțiunea că literatura este o artă, în varianta de proiect didactic propusă de noi am avut în vedere o strategie didactică în deplină concordanță cu specificul operei menționate, evitînd astfel pericolul alunecării în șablonism. Proiectul propus nu constituie desigur un model exclusiv. Procesul de decodare treptată a mesajului artistic se poate realiza printr-o multitudine de metode și procedee care duc la rezultatul scontat, cu condiția ca acestea să se caracterizeze prin mobilitate, elasticitate, diversitate etc. date elevilor spre rezolvare. (Vezi obiectivele de transfer)

I. OBIECTIVELE OPERAȚIONALE

1. La sfîrșitul activității, elevii vor ști:

a) să indice corect cel puțin cinci semnificații majore ale operei (imaginea unei lumi aflate la răscruce de drumuri; contradicția dintre erou și societate; cauza reală a declanșării dramei personajului principal, consecința trecerii de la aparență la esență; „filozofia" proprie țăranului mijlocaș) dintr-o listă cuprinzînd zece expresii care ar putea caracteriza opera;

b) să interpreteze unele pasaje cu valoare simbolică (masa Moromeților — cap. IV; imaginea copilăriei lui Niculae — cap. VII; tăierea salcîmului — cap. XII; întîlnirea țăranilor la fierăria lui Iocan — cap. XIX; sculptarea capului lui Ilie Moromete — cap XX; bătaia dată fiilor mai mari — cap. XXVII;

c) să ilustreze cel puțin cinci modalități artistice de caracterizare a personajului principal (micro-eseul analitic, viziunea scenică, definirea prin gestică și limbaj, vorbirea aluzivă, textul și subtextul ironic, cumulul de detalii, pauzele, diferențele de ritm etc.), cu argumente din operă.

2. *Obiective de transfer*. Să interpreteze semnificația operei, stabilind analogii (asemănări, deosebiri) cu alte opere: (*Ion* de L. Rebreanu; *Ciuma* de Albert Camus), dacă li se vor furniza categorii de fișe cuprinzînd citate semnificative din operele menționate.

(Realizarea obiectivelor cognitive implică urmărirea implicită a unor obiective afective conexe din sfera recepționării și valorizării — atitudini care reprezintă „ținte", dar a căror realizare presupune un proces formativ de durată).

4. Obiectivele stabilite sînt în concordanță cu programa școlară.
3. Obiectivele sînt realizabile în două ore (100 minute).

II. ANALIZA RESURSELOR DISPONIBILE

1. Se vor folosi 80% din informaţiile cuprinse în manual. Pentru argumentare se vor da exemple direct din operă, se va parcurge bibliografia critică indicată în prealabil.
2. Toţi elevii din clasa a XII-a au capacităţi intelectuale corespunzătoare pentru a realiza obiectivele propuse.
3. Condiţiile materiale sînt adecvate realizării obiectivelor.

III. STRATEGIA DIDACTICĂ

1. *Metode adecvate obiectivelor stabilite*: problematizare, conversaţie euristică, lucrul cu fişele de studiu şi cu manualul etc.
2. *Materiale didactice necesare*: chestionar orientativ; romanul *Moromeţii*, vol. 1, diapozitive.
3. *Mijloace*: folii transparente, retroproiector, diascol.
4. Toate acestea se combină diferit, în funcţie de obiectivul urmărit.

„Scenariul" desfăşurării activităţii

Evenimentul instrucţional	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Conţinut şi metodologie
I. Motivaţia învăţării, stimularea interesului pentru opera comentată; captarea atenţiei.	Prin perceperea semnificaţiei general-umane a operei de către elevi, profesorul determină o anumită atitudine estetică, cultivă capacitatea acestora de a interpreta textul literar, de a-şi îmbogăţi experienţa cognitivă şi afectivă.	Ascultă, completează, făcînd referiri la specificul actului de creaţie, văzut ca un rezultat firesc al vieţii interioare a creatorului[1]	Prin expunere şi conversaţie se fac referiri la familia lui Ilie Moromete, în special la fiul mai mic, Niculae, precizîndu-se în ce măsură autorul a valorificat propria experienţă de viaţă, raportul dintre imaginar şi real în operă. „Închipuiţi-vă că M. Preda n-a murit...". Prin determinarea unor puternice trăiri estetice se creează atmosfera necesară.
II. Enunţul obiectivelor	Întocmai ca în „proiect", minus precizările dintre parantezele *b* şi *c* (nu se indică elevilor paginaţia).	Notează...	Expunere

[1] Vezi Florin Mugur, *Convorbiri cu Marin Preda*, Bucureşti, Editura Albatros, 1972, p. 69.

Evenimentul instrucțional	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Conținut și metodologie
III. Actualizarea cunoștințelor anterioare	Se fac referiri la volumul de nuvele *Întîlnirea din pămînturi*.	Valorifică cunoștințele anterioare privind aprecierea lui G. Călinescu în legătură cu nuvelistica lui L. Rebreanu, stabilind analogii cu unele nuvele ale lui M. Preda (*La cîmp*, *O adunare liniștită*, *În ceață*, *O dimineață de iarnă* etc.).	Prin folosirea unor procedee de conexiune inversă (feedback), fișe de studiu, examinare orală etc., prin extragerea *ideilor ancoră*, care leagă obiectivele activității actuale de cele ale precedentei, se motivează de ce nuvelele par niște secvențe care anticipează romanul.
IV. Prezentarea conținutului noii învățări și conducerea propriu-zisă a acesteia.	Conduce discuțiile folosind „Chestionarul orientativ" și mijloacele audio-vizuale potrivite. Concomitent cu urmărirea și elucidarea problematicii, are în vedere caracterizarea personajului principal. Profesorul punctează unele concluzii privind: puternicile trăiri interioare, capacitatea de disimulare a intențiilor, statutul de țăran „filozof", originalitatea tipologiei etc.	Pe baza fișelor de lectură și a citatelor din operă, elucidează problematica indicată, menționînd: — tema, structura compozițională, măiestria realizării imaginii panoramice a satului, rolul dialogului în valorificarea stilului oral (nivelul fonetic, morfologic, stilistic); precizează evoluția conflictului; factorii care au contribuit la destrămarea gospodăriei Moromeților; — modalitățile artistice de caracterizare a personajului principal.	Problematizare, conversație euristică privind: epoca, alte opere încadrate în aceeași arie geografică, fapte, acțiuni, situații, detalii reprezentative, simboluri etc. care ilustrează tema centrală. — Alte aspecte vor viza răspunsuri argumentate la întrebări ca: — de ce contradicția dintre erou și societate este antagonică, de esență? — de ce poziția de țăran mijlocaș îi creează lui Ilie Moromete o „filozofie" originală? — succesiunea de *sarcini de învățare* cu „țintă" pe obiectivele urmărite; argumente din operă.
V. Obținerea performanței	Apreciază dacă nivelul realizării obiectivelor este cel scontat.	Originalitatea tipologiei și a operei în ansamblu	Concluzia finală la care se ajunge prin trecerea de la analiză și comparație la sinteză și generalizare: măiestria sugerării unui destin de tip arhaic, trecerea spre o epocă diferită.

Evenimentul instrucțional	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Conținut și metodologie
VI. Asigurarea feedbackului	Apreciază, în funcție de răspunsuri, stadiul atingerii obiectivelor. Dacă se constată lacune în cunoștințele elevilor, se concep cerințe corespunzătoare, care să ducă la înlăturarea lor	Prin răspunsurile date demonstrează dacă la nivelul trăirilor estetice au reușit să-și formeze o atitudine, față de lumea operei comentate. Elevii solicitați rezolvă cerințele incluse în test.	— Prin problematizare se elucidează alte aspecte privind: unele calități ale lui Ilie Moromete, demne de reținut. De ce? — Ce personaj este situat la antipod etc.? Argumente din operă. Se folosesc fișele de muncă independentă. Se lucrează pe grupe de studiu.
VII. Evaluare.	Raportează rezultatele la obiectivele operaționale și de transfer menționate.	Elevii rezolvă în continuare cerințele incluse în proba docimologică.	Se prelucrează pe baza fișelor de muncă independentă.
VIII. Intensificarea retenției.	Se indică tema pentru acasă: Paralelă între romanele *Desculț* de Z. Stancu și *Moromeții* de M. Preda	Elevii alcătuiesc, în prealabil, un plan dezvoltat.	Prin conversație de actualizare se precizează ce se înțelege prin *paralelă*.
IX. Asigurarea transferului	Urmărește modul de alcătuire a planului, intervenind acolo unde este cazul.	Rezolvarea cerințelor.	Se întocmește compoziția indicată (care asigură formarea unor *noi idei-ancoră* către obiectivele activității ulterioare).

Proba — conținînd și itemi formativi — pe care o propunem este concepută astfel încît să ilustreze în ce măsură obiectivele operaționale și cele de transfer au fost realizate.

Întregul comentariu urmărește, concomitent cu îmbogățirea sferei cognitive și afective a elevilor, stimularea proceselor cognitive superioare, care să faciliteze transferul, prin aplicarea cunoștințelor deja însușite, în situații noi (vezi cerința IV, fișele A, B, C)

Evaluare

Se va utiliza următoarea probă:

I. Încercuiți cifrele după care urmează expresii ce indică semnificații majore ale operei; comentați-le pe scurt.

1. Dialogul dintre Ilie Moromete și Paraschiv, pe cîmp.
2. Natura contradicției dintre erou și societate.

3. Reacția Polinei în fața refuzului tatălui de a-i da zestrea cuvenită.

4. Consecințele ignorării avertismentelor și ale iluzionării, cauza declanșării dramei personajului principal.

5. Concepția despre lume a personajului, „filozofia" proprie a țăranului mijlocaș.

6. Diferențierea tipologică și viziunea scriitorului despre personaje.

7. Destinul civilizației de tip arhaic.

8. Bătaia dată fiilor mai mari.

9. Educația dată de Țugurlan fiului său.

10. Atitudinea Guicăi și a copiilor mai mari ai lui Moromete față de felul de a acționa al acestuia.

II Identificați șase pasaje cu valoare simbolică; interpretați textele respective, evidențiind semnificațiile de adîncime ale întregii opere.

Denumirea	*Pagina*
1.	1. ....
2.	2. ....
3.	3. ....
4.	4. ....
5.	5. ....
6.	6. ....

III. *Citiți cu atenție pasajele înscrise pe fișele următoare și precizați natura apropierii dintre opera lui Marin Preda și operele respective.*

Fișa A. „Ana porni pe cărare la deal. După cîțiva pași mai întoarse capul, cu un zîmbet blînd pe buze, care însă pe Ion îl făcu să se gîndească iarăși mai ursuz: „Tare-i slăbuță și urîțică, săraca de ea!... «și văzînd-o cum se leagănă în mers, ca o trestie bolnăvicioasă, fără vlagă, slăbănoagă, avu o tresărire și o părere de rău: «Uite pentru cine rabd ocări și sudălmi!»

(Liviu Rebreanu, *Ion*, E.S.P.L.A., 1955, p. 54)

Fișa B. „Se aplecă, luă în mîini un bulgăre și-l sfărîmă între degete cu o plăcere înfricoșată... Sorbi mirosul, frecîndu-și palmele. Apoi încet, cucernic, fără să-și dea seama, se lăsă în genunchi, își coborî fruntea și-și lipi buzele cu voluptate de pămîntul ud. Și-n sărutarea aceasta grăbită simți un fior rece, amețitor..."

(Liviu Rebreanu, *Ion*, E.S.P.L.A., 1955, p. 364)

Fișa C. „Concetățenii noștri... continuau să facă afaceri, proiectau călătorii și aveau păreri. Cum să se fi gîndit la *ciumă* care suprimă viitorul, deplasările și discuțiile Ei se credeau liberi și nimeni nu va fi vreodată liber, atîta timp cît vor exista flageluri".

(Albert Camus, *Ciuma*, E.P.L., 1968, p. 138)

10. ȘTEFAN AUGUSTIN DOINAȘ, „MISTREȚUL CU COLȚI DE ARGINT"

OBIECTIVELE ACTIVITĂȚII

1. Înțelegerea poeziei ca „ars poetica".

2. Priceperea rigorii compoziționale realizate prin:

a) simetria coordonării și subordonării;

b) cîmpurile metaforice, corolar al interpunerii:

— apropiat/depărtat — excentricul spațial;

— prezent/trecut — excentricul temporal;

— real/ireal — straniul supranatural;

c) simetria hexametrilor.

3. Perceperea și receptarea poeziei ca un tot unitar, armonios (pornind de la ideea că arta nu se explică, ci se implică, condiția *sine qua non* a perceperii sale raționale și estetico-emoționale).

TEHNOLOGIA DIDACTICĂ

Cercetarea în grup a textului, conversația euristică, proiectarea foliilor cu ajutorul retroproiectorului, cu performanțele scontate, munca cu manualul și cu fișa.

DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII – ETAPELE COMENTARIULUI

A. Lectura acasă, lectura în gînd — prilej cu care elevii au avut drept sarcină să urmărească etapele narațiunii și personajele, să numeroteze versurile poeziei de la 1 la 56.

B. Lectura incitantă efectuată de profesor, autor sau actor sub forma reproducerii, recitării directe ori înregistrate, timp în care elevii urmăresc textul poeziei.

C. Lectura în raport cu anumite sarcini. După o scurtă conversație purtată asupra textului, se trece la reluarea muncii cu textul. Elevii lucrează pe baza fișelor, distribuite din timp, pe grupe, dinainte stabilite:

Fișa nr. 1 Analizați fraza:

— grupa I, versurile 1—4;
— grupa II, versurile 5—8;
— grupa III, versurile 18—20;
— grupa IV, versurile 26—28;
— grupa V, versurile 34—36.

Sarcina: Stabiliți felul propozițiilor, raporturile dintre ele, întocmiți schema frazei.

După încheierea analizei se trece la comentarea frazelor analizate. Performanțele posibile, schemele ideale vor fi analizate de pe folie, succesiv, proiectate cu ajutorul retroproiectorului.

FR. 1

„Un prinț din Levant îndrăgind vînătoarea
prin inimă neagră de codru trecea.

Croindu-și cu greu prin hățișuri cărarea,
cînta dintr-un flaut de os și zicea:

FR. 2

Veniți

să vînăm în păduri nepătrunse
mistrețul cu colți de argint, fioros

ce zilnic își schimbă în scorburi ascunse
copita și blana și ochiul sticlos...

FR. 3

Priviți

Stăpîne, ...mistrețul acela
nu vine pe-aici

cum se-nvîrte făcîndu-ne semn
mistrețul cu colți de argint, nu departe:

Veniți

să-l lovim cu săgeata de lemn!

FR. 4

Priviți

Stăpîne, e apa jucînd sub copaci
...Apa sclipea ca un colț de argint.

cum pufnește și scurmă stingher,
mistrețul cu colț de argint peste plaiuri:

Veniți

să-l lovim cu săgeata de fier!

FR. 5

Priviți

Stăpîne, e iarba... și iarba
sclipea ca un colț de argint

unde-și află odihnă și loc
mistrețul cu colți de argint din poveste:

Veniți

să-l lovim cu săgeata de foc!

Stăpîne, e luna... și luna sclipea
ca un colț de argint.

Pornind de la schemele succesive ori de la schema de ansamblu, prin întrebări, vor fi relevate sensurile construcției frazelor, într-un fel sau altul (coordonarea ori subordonarea), și semnificațiile textului:

a) Ce constituie fraza inițială a narațiunii (alegoriei)? Expozițiunea, preambulul vînătorii, procesiunii cinegetice. Construită din propoziții principale prin juxtapunere — situația reapare și în versurile: 9—12; 21—22; 29—30; 37—38; așadar, ori de cîte ori e vorba despre o situație reală — în raport cu contextul baladei (începutul ei și replicile servitorului) — propozițiile sînt coordonate.

Construcția realizată astfel e urmată în scriitură de fraze sau propoziții adversative: 23—24; 31—32; 39—40, care exprimă ideea de îndepărtare, de evaziune din realitatea imediată

b) Ce observații puteți face în cazul frazei a II-a? Cele două subordonate: *prima* — finală, reveleazā intenția, mobilul stării de existență a prințului din Levant: vînătoarea „mistrețului cu colți de argint, fioros"; *a doua* (atributivă determinativă; ele marchează, împreună, trepte ale gîndirii interioare, punctează voința și luciditatea aventurii. Raportate la contextul frazei, ele reprezintă fazele succesive, ordonate, necesare evoluției epice ulterioare și anticipează menținerea și amplificarea stării conflictuale imanente stării de așteptare exprimate permanent prin fraze construite din propoziții în raport de subordonare. Narațiunea e înjghebată firesc, fără complexitate. Se enunță doar una din laturile sale: finalitatea, atributiva fiind în coliziune cu regenta sa.

c) Ce rezultă din frazele următoare (analizate)? Ele relevă ideea de finalitate, idealul vieții prințului, „mistrețul cu colți de argint", simbol al absolutului estetic și etic (incert, instabil, iluzoriu, amenințător, sălbatic, fioros, strălucitor, lunecos, alb, ademenitor), tangibil, uneori, cu prețul vieții.

d) Ce dezvăluie, *de facto*, propoziția finală repetată?

— decizia lucidă;

— voința, fermitatea, intransigența, consecvența etc.;

— ordonarea, etapizarea narațiunii.

e) Prin ce se reveleazā hotărîrea prințului?

— folosirea verbelor la modul imperativ;

— repetarea lor.

În continuare, elevii lucrează cu manualul, individual, și au de rezolvat următoarea sarcină: Analizați metrica poeziei, oprindu-vă asupra a două, cel mult patru versuri (1—4; 53—56) și faceți observațiile necesare cu privire la virtuțile sale: ritm și rimă.

Un prinț din Levant îndrăgind vînătoarea

_ _́ _ / _ _́ _ / _ _́ _ / _ _́ _

Prin inimă neagră de codru trecea.

_ _́ _ / _ _́ _ / _ _́ _ / _ _́

Versul de 12 silabe (11) — hexametru sau alexandrin — se menține același în toată balada. Unitatea hexametrilor evidențiază, în egală măsură, armonia, simetria — preocuparea majoră, continuă a poetului.

Se revine la lucrul în grup, la munca cu fișa. Sarcinile au fost stabilite după cum urmează: Căutați metaforele (identificați-le), cîmpurile metaforice și încercați să le grupați în raport cu opoziția:

Performanțele posibile:

— grupa I: apropiat/depărtat — excentricul spațial;

— grupa II: prezent/trecut — excentricul temporal;

— grupa III: real/ireal — straniu supranatural.

Grupa I: Metafora „inimă neagră de codru" se referă la excentricul spațial. Ea este susținută poetic de epitetele metaforice: „neagră", „nepătrunse", ori de enumerarea gradată: „arbori", „copaci", „fagi", „ulmi", „brazi ce sugerează o îndepărtare în spațiu.

Grupa II: Excentricul temporal este mai greu de deslușit. Lui îi aparțin sintagmele ce includ uneltele de vînătoare: săgeata de lemn, săgeata de fier, săgeata de foc. În cazul excentricului temporal, diferența dintre termenul propriu și cel figurat se realizează pe o coordonată a opoziției apropiat/depărtat (prezent/trecut), respectiv pe opoziția obiect prezent și obiect specific unor vremi trecute. Ele marchează, concomitent, amplificarea aspirației poetului și evoluției frumosului spre care năzuiește creatorul: „mistrețul cu colți de argint" — imaginea idealului, punctul final spre care aspiră. El definește un alt moment al așteptării sau al istoriei — uneltele de vînătoare în evoluție, semnificația lor descoperind năzuința creatorului spre idealul estetic în evoluție, altul în raport cu timpul.

Grupa III: Supranaturalul tradus prin opoziția real/ireal este cel mai clar reprezentat în contextul scriiturii prin epitetele: *cromatic* — „de argint" (colți de argint); *metaforic* — „fioros", „sticlos", la care se adaugă metaforele coalescente (de tipul A = B) — „mistrețul e apa", „mistrețul e iarba", „mistrețul e luna".

La o cercetare mai atentă, elementele care participă la realizarea celor trei opoziții metaforice fuzionează cu linia simbolului cultural: „corn", „flaut", toate subordonîndu-se romantismului straniu. Acesta e susținut și de metafora morții din final: „pasăre neagră", „veștedă frunză" și de termenii cosmici: „luna", „luceferii". Unitatea textului este, prin urmare, asigurată pe plan semantic prin corespondența biunivocă a planurilor metaforic cu cel simbolic.

Recitirea textului se realizează în continuare în raport cu următoarea sarcină: Urmăriți dialogul prințului cu servitorii, oamenii de rînd, și încercați să stabiliți obiectul, natura sa.

Comentariul ar mai putea reliefa și faptul că iluzia constituie doar o etapă în procesul creației, așteptării, aidoma ipotezei în munca științifică. Stimularea ei favorizează starea de creație, de căutare persuasivă, după cum transpare și din insistența prințului (veniți, priviți, să-l lovim, să-l vînăm etc.). Iluzia obsesivă, imaginația proliferantă, rezultat al stării de creație, se transformă de-a dreptul în halucinație care devine mistuitoare, cauza sfîrșitului însuși, a arderii, a sublimării.

Răspunderea revelează: înălțarea, iluminarea, deslușirea, înțelegerea adîncă (proprie doar creatorului) dobîndită cu prețul pierderii libertății, vieții în totalitatea sa, în schimbul realizării operei rotunde, armonioase, simetrice, perfecte: „atunci asfinți după creștete luna/ și cornul sună, însă foarte puțin". Plăcerea, bucuria, starea de creație capabilă să le genereze sînt de scurtă durată, în raport cu starea de așteptare și eforturile care o preced. E vorba despre înțelegerea superioară a procesului creației, relevată cu atît rafinament de Ștefan Augustin Doinaș.

În raport cu timpul, elevii vor mai consulta manualul:

— grupa I: Preliminarii;

— grupa II: Structură și semnificație;
— grupa III: Concluzii.

Tema pentru acasă: Subliniați verbele și grupațile în funcție de mod și timp. Arătați măsura în care acestea slujesc transmiterii mesajului baladei.

Performanța scontată:

Verbele la modul indicativ, timpul imperfect: trecea, cînta, zicea (3), privea, răspundea (3), sclipea (4), dădea, striga, sta etc. exprimă acțiuni situate în trecut, durative, nedeterminate în raport cu momentul la care se referă vorbirea; verbul „sta" are în context valoare de perfect și relevă posterioritatea față de o acțiune trecută, printr-o perifrază: „Cum sta în amurg la izvor aplecat/veni un mistreț uriaș, și cu colții/îl trase sălbatic prin colbul roșcat." Verbele mai relevă persistența stării conflictuale: creator — creație; creator — muritorul de rînd; creatorul „aventurier", omul capabil să riște — omul de rînd, precaut, prudent, calculat. În fond, atmosfera creată prin aceste verbe susține starea de așteptare care-l domină poetul pînă în momentul devorării sale de propria-i vocație.

Verbele la modul gerunziu: îndrăgind, croindu-și, trecînd, lăsînd, făcîndu-ne semn, jucînd, privindu-l, întorcîndu-se (4), foșnind, zîmbind, îndemnîndu-i, lucind, rîzînd, oprind, gonindu-l, sugerează circumstanța, împrejurarea, conjunctura referirilor cuprinse în text; într-un fel, continuitatea aceleiași stări de așteptare ce precede creația.

Verbele la modul imperativ sau cele la modul conjunctiv prezent cu valoare de imperativ: veniți (4), să vînăm (4), s-abatem, priviți (3), să-l lovim (3), ascultă, taci (4), ia, sună scot în evidență decizia lucidă, hotărîrea neabătută a prințului, respectiv a poetului, de a-și atinge idealul.

Momentul tensiunii maxime este marcat prin verbul „veni", perfectul simplu, aflat în alternativă cu „sta" din sintagma „cum sta în amurg la izvor aplecat/ veni un mistreț uriaș, și cu colții/ îl trase sălbatic prin colbul roșcat." În planul expresiei, aceasta echivalează cu o rupere a succesiunii epice, ceea ce face ca întregul context să fie privit nu ca o progresie continuă, ci ca o disjuncție. Din unghiul de vedere al muritorului de rînd, al servitorului, schimbarea produsă de apariția himerei este maximă, față de repetarea ei prealabilă. Pentru artist, cele două etape, departe de a contrasta, sînt firesc perpetue, sugerate de refrenul: „Taci".

11. MARIN SORESCU „MUZEUL SATULUI"

I. OBIECTIVE GENERALE (SCOPURI)

Să realizeze comentariul literar.

Să explice și aprecieze valoarea artistică a operei comentate prin comparație cu alte creații literare.

Să recepteze, să dezvolte judecata estetică, judecata de valoare, atitudinea estetică.

Să dezvolte stări emoționale și sentimente patriotice.

II. OBIECTIVE INFORMATIVE

Procedeul de bază folosit în lirica sa, deci și în această poezie: parabola-simbol.

Interpretarea originală a istoriei patriei, a existenței specifice a poporului român.

III. PROGRAMA CERE:

— comentariul literar;
— elogiul permanenței poporului român.

IV. OBIECTIVE CONCRETE REZULTATE DIN MANUAL

Prin textul critic familiarizăm elevii cu unele probleme generale ale liricii sorresciene și ale poeziei ce se va comenta.

Angajarea elevilor (participarea lor) prin trei sarcini de natură cognitivă: analizați, comparați, identificați.

Se va insista pe obiectivele (sarcini de lucru) de înțelegere și afirmarea propriilor păreri.

Se adaugă sarcini pentru elevii mai buni.

V. RESURSE

a) *Conținutul*:

Tema — sentimentul dominant.

Construcția poeziei: tehnica consemnării de aspecte și transformarea notațiilor într-un simbol (parabola-simbol).

Stilul	— nivelul lexical	— cuvinte-cheie — registre lexicale diferite
	— nivelul gramatical	— morfologic și sintactic
	— nivelul figurativ-prozodic	— figurație simplă — prozodie modernă

Valoarea poeziei: interpretarea originală a istoriei poporului român; elogierea sobră a spiritului viu și nepieritor al neamului nostru.

b) *Particularitățile elevilor clasei*:

Elevii sînt obișnuiți cu folosirea metodelor active: interpretare, conversație, dialog euristic, descoperire etc.

Sînt împărțiți în trei grupe. Sarcinile de lucru sînt diferențiate.

c) *Materialul didactic folosit*:

— volumul de poezii M. Sorescu, *Ceramică*, București, Editura Militară, 1979.
— Pop Ion, *Poezia unei generații*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1973.
— Băileșteanu, Fănuș, *Abside*, București, Editura Eminescu, 1979.
— Simion, Eugen, *Scriitori români de azi*, ediția a II-a, volumul I, București, Cartea Românească, 1978.

— S t r e i n u, V l a d i m i r, *Versificația modernă*, București, E.P.L., 1966.
— C ă l i n e s c u, G., *Cronica optimistului* (un tînăr poet), „Contemporanul", nr. 43, 1964, P. 1—2.

VI. SELECTAREA MIJLOACELOR

— retroproiector.

VII. STRATEGIA

1) *Captarea atenției*

Vom face comentariul literar al unei poezii moderne, poezia *Muzeul satului* de Marin Sorescu.

Marin Sorescu este un poet din zona Olteniei, redactor șef al revistei „Ramuri" din Craiova. Elevii trebuie să fie informați că M. Sorescu este unul dintre cei mai originali scriitori ai literaturii noastre actuale. Poezia lui a stîrnit reacții adeseori contradictorii, așa cum s-a întîmplat și în cazul lui T. Arghezi, I. Barbu etc.

2) *Reactualizarea cunoștințelor*

Folosind metoda conversației, se vor reaminti principalele orientări din poezia actuală.

3) *Prezentarea conținutului*

Succinte date privind activitatea literară a lui Marin Sorescu: poet, prozator, dramaturg, eseist, traducător.

Lectura-model a poeziei va fi realizată de profesor și va fi reluată de un elev.

Discuție orientativă asupra poeziei în vederea descifrării sensurilor cuvintelor-cheie și a corelativelor acestora.

Receptarea poeziei:

— Titlul poeziei și semnificațiile acestuia.

Sarcină de lucru (întreaga clasă):

— Urmăriți prin activitate independentă enumerarea exponatelor din muzeu și sesizați semnificațiile lor. Identificați cuvintele-cheie și corelativele lor.

Confruntarea rezultatelor elevilor cu răspunsul așteptat—folie de retroproiector.

Semnificațiile exponatelor:

— Sărăcia și tristețea poporului nostru, în trecut.
— Nesiguranța continuă, datorită vitregiilor istoriei.
— Cultul muncii, simplitatea în modul de manifestare, gustul artistic.
— Omenia, comunitatea dintre om și natură.
— Poporul român și-a trăit intens istoria.

Cuvintele-cheie și corelativele lor — exponate originale:

— *bordeiele* — sărăcia;
— *răscoalele* — tristețea, setea de dreptate, spiritul de sacrificiu, demnitatea în suferință.

Comentarea versurilor:

a) „Construite de data aceasta la suprafață/ Cu un uimitor simț al simetriei/ Arhitectonice".
b) „Sînt exponate originale/ Ieșite din mîna, din sufletul și din rărunchii acestui popor/ Într-o clipă de încordare și spontaneitate/ Care a durat „2000 de ani" (paradoxul).

Sarcină de lucru

Grupa I: Observați particularitățile nivelului lexical și valențele lui stilistice.
Grupa a II-a: Observați particularitățile nivelului gramatical și valențele lui stilistice.
Grupa a III-a: Urmăriți nivelul figurativ-prozodic și arătați valențele moderne ale poeziei sorescienе.
— Tehnica folosită de poet.
— Substanța lirică a poeziei.
— Paralelă cu Nichita Stănescu, poet al metaforei.
— Sorescu reușește să comunice o idee abstractă printr-o metaforă în ansamblu — întreaga poezie este o metaforă.

CONCLUZII

Prin poezia *Muzeul satului* M. Sorescu se dovedește un poet modern.
În această poezie, ca și în întreaga sa lirică, el folosește procedeul cunoscut sub numele de *parabolă-simbol*.
Întraga poezie este o metaforă prin care se reliefează existența specifică a poporului român.
Predomină atitudinea meditativă.
Alte procedee folosite: concluzii sintetizatoare, o adresare directă, registre lexicale diferite, o mare varietate a formelor compoziționale; neglijarea prozodiei tradiționale; o totală libertate de exprimare.

Evaluarea

a) Precizați elementele reprezentate de poet pentru a sugera existența specifică a poporului român.
b) S-a spus despre Marin Sorescu că desolemnizează poezia, avîndu-se în vedere principalele trăsături ale versurilor sale: parodierea miturilor tradiționale; spiritul zeflemist; fantezia surîzătoare, care ascunde, în majoritatea cazurilor, o meditație gravă asupra vieții; comunicarea directă; simplificarea versului. Care din aceste trăsături pot fi relevate în poezia comentată?

Temă didactică

Citiți și alte poezii de M. Sorescu: *Trebuiau să poarte un nume*, *Shakespeare*, *Către mare* și arătați, sub forma unei dizertații orale, asemănările cu poezia studiată.

12. O POSIBILĂ ILUSTRARE A CAPITOLULUI DE DESCHIDERE ÎN PREDAREA POEZIEI DE DUPĂ ELIBERARE

A. ELEMENTE INTRODUCTIVE

Generații și direcții	Reprezentanți	Opere	Caracteristici
Tradiție și innoire în opera poeților „consacrați" în perioada interbelică — Alte dimensiuni ale lirismului	T. Arghezi L. Blaga	*1907, Peisaje* *Cîntare omului* *Poezii* (1962) (*Mirabila sămînță, Vară de noiembrie, Stihuitorul*)	— Continuă, pe o treaptă superioară, tradițiile perioadei interbelice. — Se relevă noi aspecte ale unor personalități creatoare afirmate mai înainte. — Problematică variată. — Forme artistice diverse (de la poezia cu formă fixă la versul alb). — Notă lirică meditativă
Tendința spre epic și social	V. Voiculescu Al. A. Philippide I. Barbu G. Bacovia M. Beniuc M.R. Paraschivescu E. Jebeleanu	*Sonetele închipuite ale lui W. Shakespeare în traducerea imaginară a lui V. Voiculescu* *Monolog în Babilon* *Bălcescu trăind* *Stanțe burgheze* *Mărul de lîngă drum* *Declarația patetică* *Hanibal*	— Tendința spre obiectiv. — Lirismului îi sînt preferate specii epice, poezia apropiindu-se de reportaj. — Reacție față de poezia evazionistă. — Îndreptarea atenției exclusiv spre social, limitarea tematicii. — Evitarea psihologicului poeziei de inspirație intimă. — Retorismul, prezență limitată a poeziei erotice și peisagiste.

Generații și direcții	Reprezentanți	Opere	Caracteristici
Liricizarea poeziei	N. Labiș	*Primele iubiri,* *Lupta cu inerția*	— Expansiunea imaginației. — Preocupări pentru fundamentarea teoretică a poeziei. — Descoperă universul afectiv al omului contemporan.
	A.E. Baconsky		— Cultivă dezbaterea, etică și filozofică. — Lărgirea tematicii. — Revirimentul.
	Geo Dumitrescu	*Aventuri lirice* *Nevoia de cercuri*	— Revenirea poeziei erotice și confesive. — Reluarea legăturilor cu suprarealismul și ermetismul.
	Eugen Jebeleanu	*Elegie pentru floarea secerată*	— Varietatea formulelor artistice. — Poezia — „alchimie verbală"
	Șt. Aug. Doinaș	*Omul cu compasul* *Seminția lui Laokoon*	— Luciditate, fantezie, sensibilitate, ironie. — Metafore îndrăznețe, moderne. — Poezia „parabolă".
	N. Stănescu	*O viziune a sentimentelor* *11 elegii, Oul și sfera*	— Lirică militantă, patriotică, în modalități specifice. — Patetism.
	M. Sorescu	*Poeme, Moartea ceasului*	— Semnificația umanistă implicată în vers. — Preocuparea pentru mit.
Lirica social-patriotică	I. Alexandru	*Cum să vă spun* *Viața deocamdată* *Imnele Transilvaniei*	
	I. Gheorghe	*Zoosophia, Megalitice* *Cavalerul trac* *Fîntîna somnambulă*	
	A. Păunescu	*Istoria unei secunde* *Repetabila povară* *Manifest pentru sănătatea pămîntului* *Rezervația de zimbri*	

B. EXEMPLIFICĂRI din

NICHITA STĂNESCU, IOAN ALEXANDRU, ADRIAN PĂUNESCU, ANA BLANDIANA, ION BRAD, ION HOREA

Nichita Stănescu	Ioan Alexandru	Adrian Păunescu
— *Tematica filozofică*: — timpul — spațiul ⟨ cosmic / terestru — condiția umană — moartea — mitul — semn al metafizicului — se tinde spre esențe, spre adevărurile ultime — tendințe de a „spori" misterul — relația poet-realitate *Tematica erotică* *Tematica patriotică* *Modalități artistice specifice* — Asocierea neașteptată a cuvintelor creează sensuri noi — Stabilește relații logice neobișnuite între termenii poeziei — Interes pentru metafore conceptualizante, antropomorfice și zoomorfice	*Tematica*: — Întoarcerea la tradiție: satul arhaic — Universul rustic și pastoral — Viața, moartea, nașterea — Istoria națională — Patria — matcă de civilizație străveche — Eroismul anonim — Timpul — Atracția către primordial, întoarcerea la obîrșii — Misterul lucrurilor naturale — Miturile autohtone — Cunoașterea, descoperirea „esențelor" — Reflecția etică — Comuniunea cu natura *Modalități artistice specifice* — Amestec de real și fabulos — Lirism, meditativ, neliniștit, patetic — Animism folcloric cu final filozofic — Tendința spre incifrare — Ambiguitatea imaginii — Ton solemn, grav	*Tematica*: — Patriotică: patria, —istoria, —obîrșiile, —părinții, lupta — Social-politică: —satul, —marile procese transformatoare, —revoluția, —pacea — Iubirea — Moartea — Implicații morale *Modalități artistice specifice* — Poet — tribun — Transpunerea experienței sociale în plan poetic — Afirmarea noului — Elemente de pamflet în denunțarea ipocriziei și prejudecăților — Tinde spre solemnitatea stilului

Nichita Stănescu	Ioan Alexandru	Adrian Păunescu
— Puterea sugestivă a imaginii — Multiplicarea sensurilor — „Dulcele stil clasic" coexistă cu dicteul automat suprarealist — Diversitatea formulelor poematice (de la elegie la poem, de la baladă la cîntecul de lume) — Interferarea categoriilor estetice: grațios, tragi-comic („rîsu'-plînsu"), parodic — Poetul reface realitatea în cuvînt — Tentația jocului poetic — Discursul liric mimează demonstrația	— Preferințe pentru imn — Rime interioare, aliterații — Limbaj arhaizant — Tentativa de a realiza o proiecție ideală a patriei în spațiu și timp mitic	— Apeluri patetice (tirade) — Retorism — Poezia elanurilor și dăruirii de sine — Tonalitate de rapsod, de cronicar al vremii — La frontiera dintre liric și epic — Încearcă să fixeze, în mod autentic, faptul — Poezia-manifest — Retorica înlocuiește confesiunea — Grandilocvența

Ana Blandiana	Ion Brad	Ion Horea
Tematica — Miturile — Marile revelații — Dorul — Țara — Copilăria	*Tematica* — Sentimentul obîrșiei — Copilăria — Părinții — Dezrădăcinarea — Plaiurile natale	*Tematica* — Istoria — Natura — Satul — Patria

Ana Blandiana	Ion Brad	Ion Horea
— Aspirația la puritate — Părinții — Natura — Contemplarea universului — Meditația asupra „cunoașterii" — Devenirea — Timpul-trecerea — Iubirea — Somnul — Moartea	— Reinterpretarea miturilor — Satul — Iubirea — Ethos țărănesc — Patria — Istoria — Timpul — Revoluția	
Modalități artistice specifice	*Modalități artistice specifice*	*Modalități artistice specifice*
— Lirism confesiv — Ton reflexiv, meditativ — Exprimare simplă — Puritatea și candoarea imaginii — Poezie de delicatețe senzorială, patetism reținut — Concretizarea metaforică a conceptelor — Registru liric deschis între expresia senzorialului și abstracțiune — Trăirea febrilă a sentimentului naturii de la microcosm la macrocosm — Firescul, naturalețea limbajului	— Îmbinarea elementelor clasice și romantice — Lirism în context poetic autobiografic — De la tonul evocativ, nostalgic, la poezia militantă — Expresie lirică a sentimentului permanenței și devenirii — Forme diverse: elegii, ode, imn, doină, recviem — Stil imaginist, dominat de epitet adjectival și adverbial și de metaforă	— Poezie agresivă — Spirit idilic, ușor euforic — Reconstituirea lirică a realului — Limbaj echilibrat

Notă: Includerea scriitorilor în generații și perioade nu epuizează toate aspectele operei lor.

Textul	Considerații pentru comentariul literar
1. E o intimplare a ființei mele: 2. și-atunci, fericirea dinlăuntrul meu 3. e mai puternică decît mine, decît casele mele, 4. pe care mi le scrîșnești într-o îmbrățișare 5. mereu dureroasă, minunată mereu.	Trăire plenară, dionisiacă a iubirii, dincolo de limitele condiției material umane. 2, 3 — Atitudine expresionistă în abordarea temei (vezi L. Blaga *Dați-mi un trup voi munților, Lumină*). 2, 3 — Insuficiența capacității ființei în raport cu intensitatea trăirilor care tind s-o depășească. 4 — Concretețea imaginii artistice, marcată de verb. — Firescul aparent al discursului liric, simplitatea expresiei artistice amplifică trăirea. 1, 5 — Iubirea: miracol, hazard, uimire. 1, 5 — Iubirea *„minune"* (vezi Eminescu; *Luceafărul*: „Nu cere semne și *minuni*/Care n-au chip și nume" — *Floare albastră*: „Și te-ai dus dulce *minune*", și L. Blaga, *Lumina*: „Lumina, ce-o simt năvălindu-mi/ în piept cînd te văd — *minunato*/, e poate că ultimul strop/ din lumina creată în ziua dintîi".) 3 — Imagine antinomică, marcată de adjectivul nume predicativ, cu valoare antitetică. 4 — Rolul verbului în reliefarea plenitudinii iubirii. 5 — Epitet dublu, care susține trăirea paroxistică a iubirii (Vezi Eminescu: *„dureros de dulce"*, *Odă* (*în metru antic*); „Iară inima-i se împle de un *farmec dureros*", *Povestea teiului*; „Mă dor de crudul tău amor", *Luceafărul*).
6. Să stăm de vorbă, să vorbim, să spunem cuvinte 7. lungi, sticloase, ca niște dălți ce despart 8. fluviul rece în delta fierbinte, 9. ziua de noapte, bazaltul de bazalt.	6 — Concretețea cuvîntului întemeietor de realitate, „cuvîntul mîntuitor". 7 — Epitetul dublu adjectival, asociație insolită, cu sugestii multiple. 7, 8 — Comparație susținută în forța ei sugestivă de tripla metaforă „fluviul rece în delta fierbinte (...), bazaltul de bazalt", sugerînd iubirea combustivă, ardentă, transformatoare. 8, 9 — Forța demiurgică a iubirii, care dă sens existenței. 8, 9 — Imaginile artistice construite antitetic.

Textul	Considerații pentru comentariul literar
10. Du-mă, fericire, în sus, și izbește-mi 11. tîmpla de stele, pînă cînd 12. lumea mea prelungă și în nesfîrșire 13. se face coloană sau altceva 14. mult mai înalt, și mult mai curînd.	10, 11 — Iubirea capătă dimensiuni cosmice. 10 — Imperativul verbal și invocația anunță zborul stelar al ființei, stăpînite de iubire, ieșirea din contingent, trăirea hiperdimensională. 13, 14 — Iubirea transformă existența efemeră, îi dă sensul perenității și al infinitului. 13, 14 — Metafora „coloană", urmată de dublul epitet, intensifică sentimentul depășirii realității înguste, prin iubire (ideal absolut). 15 — Laitmotivul cîntecului; plasat în această unitate poetică și reluat într-un crescendo, în final de vers, în altă formă, susține melosul adînc liric și patetic, îl amplifică.
15. Ce bine că ești, ce mirare că sînt 16. Două cîntece diferite, lovindu-se, amestecîndu-se, 17. două culori ce nu s-au văzut niciodată, 18. una foarte de jos, întoarsă spre pămînt, 19. una foarte de sus, aproape ruptă 20. în înfrigurata, neasemuita luptă 21. a minunii că ești a-ntîmplării că sînt.	15 — Verbul „a fi" — la pers. a II-a „ești" și a I-a „sînt" relevă regăsirea sensului existenței prin iubire, subliniat și de comunicarea exclamativă. 16, 17, 18, 19, 20, 21 — Aglomerarea metaforelor dau cîntecului gradație ascendentă, pregătesc finalul apotetic în care se reia „rotund" leitmotivul: „iubirea" „miracol", „hazard". 16, 17, 18, 19, 20, 21 — Cîntecul „strigă" parcă bucuria ființei, care-și reface perfecțiunea primordială prin iubire. 16, 17, 18 , 19 — Metaforele situate antinomic cresc linia melodică a cîntecului, care slăvește miracolul regăsirii unității primordiale a ființei prin iubire. 21 — Ultimul vers rostește pregnant motivul fundamental conturînd ciclic poemul, ca un imn al „iubirii — miracol".

Temă: Relevați caracteristicile liricii lui Nichita Stănescu în „*Cîntec*" (Amintiri nu are decît clipa de-acum).

Textul	Sugestii pentru comentariu
	— Poetul Ioan Alexandru abordează teme majore, pe linia ascendenților ardeleni Coșbuc, Iosif, Goga, Cotruș, Beniuc: patria, tărîmul transilvan, satul arhaic încremenit în timp, casa părintească, obîrșiile, identificarea cu istoria, hronicul și permanențele sale în universul rustic și pastoral etc.
	— El conturează, în genere, într-un spațiu și un timp mitic, o proiecție a Patriei eterne, neschimbătoare, spre care aspiră ființa lui.
	— Poemul dezvoltă tema legăturii statornice, neclintite, a poetului cu patria, locul hărăzit viețuirii neamului său, dintotdeauna și pentru totdeauna.
	— Titlul subliniază ideea statorniciei noastre pe aceste meleaguri, purificate prin luptă, jertfă și iubire, prin interferența dintre natură și istorie.
1. În Patrie mă simt eu pe pămînt 2. Precum stejarul unui loc anume 3. Să fiu mișcat în taină de un vînt 4. Și să mă cheme pe un singur nume.	1, 2 — Topica inversă a propoziției, din versul 1, cu antepunerea complementului circumstanțial de loc. „În Patrie", cu substantivul majusculat și elementul de predicație „mă simt", urmate de comparația din versul 2 „Precum stejarul unui loc anume", impune pregnant, de la bun început, ideea că patria este pentru poet un univers activ, al unei prielnice fertilității și puteri spiritual germinative.
	1, 2 — Sentimentul siguranței existențiale, al ancorării într-un dat apt de a crea un climat al certitudinilor, al liniștii, al muncii pașnice, idei sugerate de reflexivul verbal „mă simt" și de circumstanțierea „pe pămînt".
	2 — Comparația întregește conținutul conceptului de patrie, care apare ca un pămînt scump poetului, ca un loc „al rădăcinilor" și al vieții din adînc, țărînă sacră în care zac morții dragi, „matca neclintită a satului străbun".
	2 — Comparație cu multiple sensuri: trăinicie, măreție, forță, vigoare, mărturie nestrămutată a tuturor vremelnicelor încercări prin care a trecut poporul
	2 — Comparația întreține unitatea ideatică a versurilor întregului catren, cu trimiteri și la versurile 3 și 4.

Textul	Sugestii pentru comentariu
	3, 4 — Verbul „să fiu mișcat", urmat de adverbul „în taină" și de complementul de agent „de un vînt", și versul 4 „Să mă cheme pe un singur nume", coordonat copulativ cu versul anterior, trimit aluziv spre situația specială a ardelenilor în trecut, obligați să poarte și alt nume. Stejarul este dintr-un „loc anume", simbolică determinare pentru înțelegerea sensului versurilor 3, 4.
	3 — Românii ardeleni au purtat „în taină", în adîncul ființei, crezul (vezi metafora vînt) libertății naționale, chemați spre împlinirea marilor idealuri. A se reține sensul plurivoc al metaforei și al locuțiunii adverbiale „în taină", pentru conturarea atmosferei acelui colț de țară, purificat prin suferințele acumulate, care-l transfigurează.
5. Mă stăpînească-același liber cer 6. Și-aceleași stele noaptea se anină 7. Deasupra creștetelui meu 8 Cînd roua lină cade pe coline	5 — Versurile se încarcă de un lirism crescînd în bucuria cosmicizantă a poetului, care, într-un acord al macrocosmosului cu microcosmosul, se vrea stăpînit de aceeași constelație, de același cer „liber".
	5, 7 — A se reține rolul adjectivului demonstrativ de identitate, care se repetă în versurile 5, 6 și rolul adjectivului „liber", raportat la „cer", pentru susținerea ideii de statornicie, de neclintire, din același univers spiritual și existențial.
	— Lexicul popular contureazǎ, pe lîngă celelalte elemente, acest cadru al statorniciei, „Patria". Sugestive, în acest sens, formele de uz popular ale conjunctivelor: „*mă stăpînească* pentru *să* mă *stăpînească*" și „*se anine*" pentru *să se anine*.
	8 — Versul amplifică, prin adjectivul-epitet „lină", dar și prin substantivul „roua", atmosfera de luminozitate, de puritate care se desprinde din întreg catrenul.
	8 — A se reține în același sens și rolul vocalelor frecvente în cuvintele versului. — Poemul crește în valoarea lui artistică prin reducerea discursului liric, în efortul, caracteristic lui Ioan Alexandru, de a potența forța logosului.

Textul	Sugestii pentru comentariu
Și cînd e toamnă-n lume îndeajuns Și-ncepe bocetu-n frunzare Să-mi strîng coroana tainică de foc Și să mă mut acolo după soare	— Întregul catren aduce un element caracteristic poeziei lui Ioan Alexandru; mesajul lumii ca purificatoare a ființei umane. 9, 10 — Într-o succesiune de metafore, prezentate în fiecare vers, „toamnă", „bocetu", poetul prefigurează momentul deplinei sale maturități, coborîrea spre sfîrșitul vieții, conturînd o atmosferă tonică totuși, la acest ceas de restriște cînd „începe bocetu-n frunzare". 11 — În primul catren am întîlnit motivul „stejarului", cu semnificații bogate, în cadrul comparației. Poetul, statornic în acest tărîm de viață, în care se împletește trecutul cu prezentul mai mult ca oriunde, căutător de temeiuri, în toate, reia, din motivul „stejarului" „coroana tainică de foc", metaforă determinată de dublu epitet și cu alte semnificații. 11 — Verbul „să-mi strîng", la prezent conjunctiv, sugerează reîntoarcerea în sine, restrîngerea „tainică" și „de foc", în lumea trecutului, a istoriei pe care o poartă în sine, la care a fost martor, în parte. Verbul sugerează *eterna reîntoarcere* alături de strămoși, „acolo", într-un dat al luminii, „după soare". A se reține rolul adverbului „acolo", care va fi explicitat în versurile următoare. 9, 10, 11 — Într-o astfel de accepție a morții, care-nseamnă întoarcerea spre arhaitatea izvoarelor, în pămîntul atavic, încărcat de jertfe, „marea trecere" echilibrul, bucuria liniștii, dă noi dimensiuni ființei noastre ontice. — Elementul statornic, al legăturii neclintite cu tot ceea ce înseamnă patrie, capătă o simbolică lăuntrică, legată de devenirea eroului liric. 12 — Moartea nu este o dispariție, o neantizare, ci este o mutare („să mă mut acolo"), ca și cea mioritică, în lumea dragă a obîrșiilor.
În leagănul acela din care-am apărut Să mai veghez o noapte sub o grindă Și să aud din pod slăvitul vînt În suflete cum vrea să se aprindă.	13 — „Leagănul" este simbolul larg al întoarcerii la matcă, idee marcată de verb: „din care-*am apărut*". 13 — Ca și în poezia lui L. Blaga „*Leagănul*", poetul, „obosit" și el de „prea mult suflet", se-ntoarce spre izvoare, spre tot ceea ce strînge-n el acest simbol — „leagănul".

Textul	Sugestii pentru comentariu
	— Poezia începe să sune tot mai mult mioritic, verbele la conjunctiv prezent definind parcă un alt testament liric. 14, 15 — Această întoarcere înseamnă reluarea unui fir de veghe — „să mai veghez" —, reîntoarcerea și în datul istoriei, dorind să audă „din pcd", „slăvitul vînt". 15 — Revine metafora din versul 3: „Să fiu mișcat în taină de un vînt", cel care este acum „slăvitul". Este „viforul" mișcărilor patriotice ardelene, care au ținut mereu treaz poporul și l-au dus spre slăvirea marilor împliniri. — Stingerea poetului cu cîntecul „slăvitului vînt" în suflet este o iluminare este o neclintire în istoria eternă, în pămîntul etern, este *„statornicie"*. — Moartea apare ca cea mai înaltă *„statornicire"* în lumea pămîntului, a patriei, care păstrează în ea *istoria* cu toate miturile ei.

ADRIAN PĂUNESCU – „ANESTEZIE"

— Sugestii pentru comentariul literar —

Textul	Considerații
	— *Două coordonate* domină poezia lui Adrian Păunescu: a) *universul interior*, experiența personală de viață; b) *exteriorizarea* în plan cît mai larg a sentimentelor și adevărurilor generale, la care poetul ajunge. Reținem două ipostaze ale eului poetului: a) dionisiacă, de gestică lirică energică, militantă;

Textul	Considerații pentru cometariul literar
	b) confesivă, meditativă. — *Anestezie* — creație lirică, la frontiera liniei meditative confesive cu cea militantă, patriotică. — *Tema poemei*: puterea „catalizatoare“ de „iluminare“, de purificare spirituală pe care o are *patria* în relația cu individul. — Poezia se structurează pe două planuri: — *al aparenței*, în care viața pare apăsare, trudă, *„cleşte“*; — *al esenței*, în care se dezvăluie sensul profund al vieții, idealul spre care ne cheamă *„catarg de rouă și țărînă“*, în fuziunea individului cu țara. — Patria, cu imaginea ei, și cu tot ceea ce cuprinde în conținutul ei complex, îndeplinește acest rol „purificator“ de aducerea din adîncuri a sensului major al existenței.
1. Pe seară, cînd te-atingi de pat, trudit, 2. Și inima pe creier te apasă, 3. Cînd crezi că toți ai tăi te-au părăsit 4. Deodată simți că-ți intră țara-n casă	— Ea este *„anestezie“* a oricărei stări de alienare, de apăsare, este factor care activează energiile latente ale ființei, în relație cu ea. 1, 2, 3 — Păstrînd proporțiile, versurile au ecou eminescian: „Cînd cu gene ostenite sara suflu-n luminare ... „Pe seară, cînd te-atingi de pat, trudit (...)“ conturează o atmosferă sumbră, de oboseală sufletească, de apăsare. 1 — Rolul expresiv al epitetului „trudit“. 2 — Trăirea în plan afectiv („inima“ — simbol), tinde să adoarmă „gîndirea, rațiunea „(pe creier te apasă“). 1, 2, 3 — În întreaga poezie verbele au rol primordial în susținerea temei, în dezvoltarea ei, în relevarea celor două planuri și a mesajului etic și estetic. — Verbele, elementele de predicație, locuțiunile verbale pot fi grupate în raport cu cele două planuri, susținînd ideea *vieții-apăsare*, *„cleşte“* și pe cea a *vieții plină de sens și lumină*. — Citām cîteva verbe din cele două planuri (le însoțim de pronume): a) — *te-atingi* — te *apasă*

Textul	Considerații pentru comentariul literar
	— crezi — te-*au părăsit* — „îți părea un cleşte" b) — simţi — *„intră"* (ţara-n casă) — ea-ţi *vine*-n preajmă — ţi-*mîngîie* — năvălind — te *cheamă* — izbucnind — te *linişteşte* — *s-a ridicat* — să lumineze[1] etc. — Verbele sînt situate într-o gradaţie ascendentă, ca pătrunderea unui „anestezic" în fiinţă, îndeplinindu-şi cu încetul rolul mîngîietor, alinător. 4. Adverbul „deodată", urmat de verbul „simţi", într-o topică sintactică inversă, anunţă „substanţa" anestezică, elementul care va fi catalizator, care va aduce pacea sufletului trudit, şi ţara" care-ţi „intră-n casă". — 3, 4 — Cel ce poartă în adîncul fiinţei chipul patriei, „ţara", nu e niciobată singur. 4 — Accentul, în relevarea forţei anestezice, pe care o va avea „ţara" în tonifierea eului, obosit de viaţă, cade pe fiecare cuvînt din vers (vers cheie).
5. Ea-ţi vine-n preajma încercatei frunţi 6. Şi-ţi mîngîie mult truditoarea mînă, 7. Cu umbrele bătrînilor ei munţi 8. Şi cu-un catarg de rouă şi ţărînă.	5, 6 — Ea, „ţara", redă echilibrul gîndirii „încercatei" frunţi şi mîngîie mîna „truditoare". 5, 6 — Verbele şi substantivele anunţă puterea „anesteziantă", calmantă a iubirii de ţară, pe care o porţi în tine şi de care nu te rupi.

1 Am ales numai unele verbe, mai semnificative pentru susţinerea temei.

Textul	Considerații pentru comentariul literar
	5, 6 — A se reține rolul epitetelor antepuse *„încercatei* frunți“, *„mult-trudi-toarea* mînă“.
	7 — Bătrînii munți, simbol al înțelepciunii milenare, aduc umbra liniștii.
	8 — Simbol al năzuinței spre absolut în viață, al idealului („catarg“); epitetele substantivale *„de rouă“* și *„țărînă“* aduc antinomie, substanța idealului, amestec de puritate, „de neînceput“, de strălucire iradiantă (rouă), cu teluric, luptă, gravitație (țărînă), spiritual-material; lumină-întunecime; apropiere de ideal — îndepărtare de el.
9. O, Doamne, vin părinții din părinți. 10. În luminat, sfielnic pas de mamă. 11. Dar și din tine, năvălind o simți. 12. În rădăcini e-o floare ce te cheamă.	9 — Efectele acestui anesteziant „balsam“ cresc; apar acum obîrșiile“, strămoșii, „părinții“, laitmotive ale poeziei lui A. Păunescu, care aduc somnul liniștitor al păcii, al calmării „durerii“, al legăturii cu trecutul, cu istoria. — Rețineți rolul cu ecou eminescian al sintagmei „părinții din părinți“: „Ce mi-i lăsară din bătrîni/ Părinții din părinți“. (*Pe lîngă plopii fără soț*).
	10 — Pătrunderea în adîncul păcii sufletești, se împlinește „sfielnic“ și cu „pas de mamă“. Rețineți rolul epitetelor care marchează grija și dragostea în săvîrșirea acestei mirifice „tămăduiri“.
	11, 12 — Forța autoliniștirii apare și din adîncul ființei, în care stă veșnic chipul țării. De aici, prin metafore începe să se contureze chipul patriei, pînă în finalul poeziei.
	11, 12 — Această prezență este „năvalnică“, este „în rădăcini“, este „floare“, care „te cheamă“ la viață.
	11, 12 — Rețineți rolul metaforelor și al verbelor, îndeosebi valențele metaforei „floare“ (frumusețe, candoare, parfum).
13. Rămîi sfîrșit, băiatule nervos,	13, 14 — Revenire în planul aparenței, al vieții „clește“.
14. Întreaga viață îți părea un clește. 15. Și, dintr-o dată, izbucnind de jos, 16. Ea, dulce, țara ta te liniștește.	15, 16, 17 — Din nou adverbul „dintr-o dată“, gerunziul „izbucnind“ reiau ideea versului 4, strofa I, și subliniază faptul că ***purtăm în noi***, în adînc, în orice moment, *puterea calmantă*, îmbietoare la dragoste de viață, care izbucnește salvator, spontan, „liniștitor“, ***care se cheamă „țară“***.

Textul	Considerații pentru comentariul literar
17. Aici e locul tău, mărite trunchi. 18. Aici o taină ochii ți-i dezleagă, 19. Acum c-o simți din nou, cazi în genunchi. 20. Și dă-i impozit viața ta întreagă.	18 — De-a lungul poemului, imaginea spirituală a țării se conturează treptat, treptat, și în același timp, puterea ei alinătoare, anestezică. 18 — Patria devine „o taină" care amplifică forța vitală. 19 — te îndeamnă la slăvirea ei. Vezi gestul (cazi în genunchi). 19 — Verbul „a simți" se repetă. „Anestezia" binefăcătoare, calmantă pătrunde senzorial. 20 — ea impune dăruirea întregii vieți țării, prin care ai redobîndit bucuria vieții.
21. E-un abur? E un cumpăt? E o stea? 22. E fructul înfloririi dureroase, 23. O simți în jur, și-n tine și-i a ta 24. Pe mare și în propriile case.	21 — Conturul patriei se împlinește bogat prin simbolurile „abur", „cumpăt" „stea", sugerînd: imaterialul, echilibrul în cumpănă, în restriște, forța călăuzitoare. Elementele care o compun sînt și „substanțe" ale „anesteziei". 22 — Definirea alegorică, prin succesiunea de metafore, a patriei, continuă, ea devine acum matură, *„fructul înfloririi dureroase"* (epitete). 23, 24 — Pronumele, urmat de *verbul cheie*, „o simți", întărește ideea puterii calmante, liniștitoare a patriei, pretutindeni, oriunde te-ai afla.
25. Pe cap, ea pune pirostrii de domn 26. Oricărui fiu al ei care-o slujește, 27. Deci, tu cel ostenit, să tragi un somn. 28. Și-n zori, să i te-nhami împărătește.	25 — Metafora „pirostrii de domn" îți dă sentimentul tonic al apartenenței la istorie, al plenitudinii psihice. 26 — Sentimentul îl trăiește oricine se dăruie patriei în această comuniune reciprocă. 27, 28 — Îndemn la pace, la liniște, pentru a dobîndi forță în slujirea „împărătească" a țării. Rețineți rolul verbului reflexiv *„să te-nhami"* și al adverbului epitet „împărătește". 28 — Actul de dăruire, prin muncă, pentru înflorirea țării înnobilează ființa, o înalță (este ceea ce sugerează epitetul adverb „împărătește").
29. O simți cum a venit cînd trebuia,	29 — Catrenul sugerează încă din primul vers — prin situarea pronumelui, forma neaccentuată, la început, alături de verbul „simți" — procesul de revitalizare a ființei care comunică plenar cu țara.

Textul	Considerații pentru comentariul literar
30. S-a ridicat să lumineze plînsu-ți, 31. A pus un căpătii sub tîmpla ta 32. Și ea te îngîna din tine însuți.	29, 30, 31, 32 — Ea (țara) mîngîie, luminează, sprijină odihnitor, înflorește „în tine însuți", ca un cîntec, bucuria vieții. Rețineți rolul verbelor și al dativului posesiv („plînsu-ți"), al adjectivului posesiv „ta", al pronumelor personale și de întărire: ea, „te", „din tine", „însuți". — Discursul liric susține mesajul poemului într-o gradație ascendentă, cu puternică încărcătură afectivă, anunțînd cealaltă față a poetului, pe rapsodul național.
33. Ea mirosea a fier trecut prin foc. 34. Și-a rîu în care fiii i se scaldă, 35. A Pace și-a pridvor de busuioc, 36. A arc întins și-a colț de pîine caldă	— În întreg catrenul se întregește prin metafore-simbol imaginea țării, se lărgește sfera ei cuprinzătoare și puterea ei mirifică, binefăcătoare, pentru cel ce se identifică profund cu ea. — Imaginile artistice au plasticitate, sugerind: 33 — maturizarea în luptă, călire, oțelire. 34 — purificarea generațiilor în succesiunea lor, „scăldate" în balsamul proaspăt, care cuprinde întreaga ființă. 35 — Ea, țara, înseamnă „Pace" și deschidere spre esențe puternice, spre arome specific românești. Rețineți asocierea insolită „pridvor de busuioc". 35 — Ecou îndepărtat din Goga. Busuiocul aduce imaginea și mireasma satului, a copilăriei, a lumii din care s-a desprins poetul: „Busuioc cucernic, busuioc de acasă"/ Frate cu mușcata prinsă-ntre ferești/ Floare de la țară, floare cuvioasă/ Cum să-ți spun eu ție cît de drag îmi ești?" 36 — Țara îți dă sentimentul siguranței, al liniștii, „arc întins", gata oricînd să te apere (metaforă). 36 — „Colț de pîine caldă" — metaforă pentru: rodnicie, bogăție, bucuria muncii împlinite, starea de tihnă.
37. De pat cu osteneală te-ai atins, 38. Nici pielea ta nu-ți mai era aproape 39. Și, printr-un straniu și fierbinte nins, 40. Lumina țării ți-a intrat sub pleoape.	— Imaginile artistice insistă pe „senzorial" și pe efectele psihice corelative, marcînd în concordanță cu titlul „anestezic" al fuziunii cu țara. 37, 38, 39 — Versurile reamintesc starea inițială de „osteneală", sentimentul înstrăinării de sine.

Textul	Considerații pentru comentariul literar
	39, 40 — Cele două epitete „straniu" și „fierbinte", asociate insolit de „nins" pentru ninsoare) dau puternică expresivitate versului, pentru a exprima modul „miraculos" și plin de dăruire în care *țara* „a nins" a picurat balsamul tămăduitor, reconfortant, luminos al dragostei de viață, într-o fuziune totală cu ființa Poetul „rapsod național" a urmărit tot procesul psihic vitalizator, tonic, al celui care găsește sensul major al vieții, consonînd cu țara, purtînd „balsamul" ei binefăcător în sine.

ANA BLANDIANA – „INVAȚĂ-MĂ SĂ ARD ÎNTUNECAT

Textul	Considerații pentru comentariul literar
	— Fără a împinge poezia erotică spre pragul conceptelor, poeta pune teme de reflecție. — Titlul dezvăluie tema, de factură blagiană: trăirea combustivă, frenetică a iubirii, dar stăpînit, interiorizat, ca o taină de adîncuri (vezi L. Blaga, *Lumina, Mi-aștept amurgul, Vei plînge mult, ori vei zîmbi?*) — rolul celor două verbe, din titlu: *„învață-mă"*, *„să ard"* și al epitetului adverb *„întunecat"* în relevarea temei. — Iubirea deschide poarta înțelegerii condiției și a poziției noastre față de lucruri (vezi Rilke). Rolul verbului *„învață-mă"* în sublinierea ideii).

Textul	Considerații pentru comentariul literar
1. Lasă-mă să m-aprind de întunericul tău 2. În lumina feroce 3. Învață-mă să ard întunecat 4. Modelează după forma aripilor 5. Flacăra mea 6. Și purific-o de orice culoare 7. Sau, 8. Și mai bine, 9. Dă-mi o sămînță de întuneric	— Prima unitate poetică, o invocație la iubirea plenară *„să m-aprind"*, iubirea ardentă *„să ard"*, marcată de metafora „întunericul", simbol al iubirii — cunoaștere, cale spre dobîndirea unor noi dimensiuni în înțelegerea marilor „taine" ale vieții. 1 — Rolul pronumelui personal *„mă"*, al adjectivului posesiv *„tău"*, ca și al reflexivului *„m„* — pentru a sugera reciprocitatea sentimentului de iubire, puterea ei de iluminare, de transfigurare a ființei. 3 — Reluarea titlului accentuează tema, căpătînd un ușor ton grav, prin epitetul adverb *„întunecat"*, care trimite spre trăirea abisală, de subconștient. 2, 3 — Pentru ca lumina spirituală să poată „arde" în adînc „întunecat", trebuie ca lumina din afară să se „stingă" (vezi L. Blaga: „Aștept să îmi apună Ziua/și zarea mea pleoapa să-și închidă,/ mi-aștept amurgul, noaptea și durerea,/să mi se-ntunece tot cerul"). 1, 2, 3, 5, 6 — Cuvinte din aceeași arie semantică, situate antinomic, conturează un spațiu suav, spiritualizat, în care iubirea devine purificatoare: „să m-aprind", „lumina", „să ard", „flacăra" — „întunericul", „întunecat". 2 — Epitetul adjectiv „feroce" — dă expresivitate versului, potențînd rolul „pustiitor" al acestei lumini, din „întuneric", din adîncuri. 4 — Iubirea modelatoare de ideal, idee susținută de verbul „modelează" și de simbolul „aripilor"; iubirea transcende realitatea, dă posibilitatea evadării din tangent (ecou eminescian: „Luceafărul"). 1, 3, 4, 6 — Verbele, situate la început de vers, cunosc o gradație ascendentă, care culminează în versul 6, subliniind rolul iubirii — cunoaștere, modelatoare și purificatoare a ființei. 6 — Starea de imaculare absolută, sugerată de verb, „purific-o", și, îndeosebi, de adjectivul nehotărît *„de orice culoare"*. — Poemul cunoaște o linie ascendentă în dezvoltarea temei, de la prima unitate poetică la a II-a și la ultima, tinzînd spre o apoteotizare a ființei prin iubirea absolută.

Textul	Considerații pentru comentariul literar
10. S-o îngrop în pămînt 11. Și-nvîrte mai repede anotimpurile. 12. Să crească, 13. S-o semăn din nou.	7 — Conjuncție disjunctivă susține ritmul crescendo al poemului. 8 — Adverbul la comparativul de superioritate reia acest ritm. 9—10. Iubirea devine un miracol; pornită din adînc („întuneric"), ca o „sămînță", se maturizează păstrată în profunzime, „în pămînt" (A se reține rolul simbolurilor). 9. Rolul metaforei „sămînță de întuneric", simbol al grăuntelui de înțelepciune. 10 — Tendința profundă de retragere, de adîncire în sine, „în pămînt" (metaforă), pregătește momentul tensiunii maxime, iubirea absolută (final). 9, 11 — Întuneric, rodnic — în regimul lui anotimpurile se succed mai repede. 13 — Ființa capătă potența de a amplifica la nesfîrșit trăirea, în linia ei ascendentă spre absolut. 9, 10, 11, 12, 13 — Verbele, situate și aici ca și în prima unitate poetică (procedeu caracteristic structurii sintactice poetice blandiene), la început de vers, cunosc și ele aceeași gradație și au rolul pregnant în dezvoltarea temei ca „o fugă" de manifestarea exterioară, de suprafață, a iubirii.
14. În lumina feroce 15. Ar fi atunci păduri și lanuri, 16. Crînguri, livezi, pajiști și codri de noapte, 17. O beznă tandră 18. În care am putea muri, oricînd am vrea, 19. Un întuneric în care 20. N-am mai fi frumoși, nici buni, 21. Ci doar singuri 22. Și, nemaitrebuind să ne privim, 23. Închizînd ochii am putea vedea.	— Ultima unitate poetică aduce motivul morții, frecvent în lirica Anei Blandiana. 14 — Laitmotivul „luminii", potențată „feroce" de maturizarea iubirii, dă existenței dimensiuni și orizonturi noi. 15 — Verbul „a fi" la condițional optativ anunță acest plan ipotetic al absolutului existenței; proiecția lui este subliniată de adverbul „atunci". 15, 16, 17 — Enumerare de simboluri ale plenitudinii vitale, densității și purității de trăiri, de împăcare a ființei pînă la „tăcerea totală", „moartea". 17, 19, 20 — În datul „beznei tandre", sinonim pentru „întuneric", este virtuală trăirea în pacea absolută a ființei, prin altitudinea „privirii din interior", din întuneric. 18 — *Moartea*, simbol al adîncului din care purced toate ale lumii, către un timp frate cu eternitatea.

Textul	Considerații pentru comentariul literar
	18—21—22 — Stingerea ființei, simbol și al însingurării în iubire, prin care cei doi dobîndesc puterea privirii veșnice spre ei înșiși, spre adîncuri. 22, 23. Starea de abandonare a datului exterior, de coborîre în sine, de trăire apoteotică, marcată de antiteză: *„Închizînd ochii, am putea vedea"*. 23. Iubirea mirifică dă virtuți magice ființei umane.

ION BRAD — „DE TOAMNĂ"

Textul	Considerații pentru comentariul literar
	— Cîntec al dorului de țară, care închide în el motive fundamentale ale liricii lui Ion Brad: obîrșia, părinții, plaiurile natale, devenirea, „rădăcina", (simbol al începutului) istoria, strămoșii. — Cu ecouri din poezia dezrădăcinării a lui Octavian Goga, cu accente lirice nostalgice și patetice, specifice poeziei ardelenești, dorul devine, în final, din nostalgică chemare, patos vibrant. — Structurat din patru catrene, poemul dezvoltă tema dragostei de țară, a chemării fierbinți spre „vatra din Carpați", într-un suflu larg, în care lirismul

Textul	Considerații pentru comentariul literar
1. Amiaza rece, însorită însă, 2. Cu crengi ca umerii încovoiați, 3. Asemeni mamei tînără și plînsă, 4. Mă cheamă lîngă vatra din Carpați 5. Să-mi spună iar povestea care-ncepe 6. Lîngă izvorul ce se schimbă-n rîu, 7. În mînjii zvîrcoliți încă în iepe, 8. În jarul cald al bobului de grîu, 9. În rădăcini, în tot ce germinează 10. Ca luminat de cei de sub pămînt, 11. Topiți în duhul brumei la amiază, 12. Cu frunți de mari gutui în noi căzînd, 13. Povestea țării pururi curgătoare 14. Ce n-o pot auzi sub alte zări, 15. Care mă-nghează, care mă dogoare, 16. Schimbîndu-mi toate venele-n cărări...	crește, se îmbogățește cu alte motive, dobîndind vibrație profund patriotică în imaginea finală a identificării poetului cu tot ce duce spre imaginea Patriei. 1, 2, 3, 4 — Catrenul I, „Amiaza rece" și însorită de toamnă, aduce două imagini centrale în poezia lui Ion Brad: chipul mamei și „vatra" din Carpați. 3, 4 — Motivul mamei", simbol al vieții, este și o fărîmă exponențială a „obîrșiei", a istoriei. În poezia lui Ion Brad, ca și a lui Ioan Alexandru, „mama" capătă semnificații ancestrale, etice, sinonimii ale vetrei strămoșești. 1 ,3,2. Epitet dublu, conturează atmosfera care trezește dorul de țară și creionează chipul mamei; comparația din versul 2 se adaugă acestor notații (Vezi *Mamei, dincolo* și *Mamă Lină* de același autor). 5 — Catrenul al II-lea continuă evocarea, reluînd un fir obsesiv, idee marcată de adverbul „iar". 6, 7, 8, 9 — Motivul devenirii, al germinației, a tot ceea ce se naște și capătă contur nou în patrie, este prezentat într-o suită de versuri construite cu o topică asemănătoare. 6, 7, 8, 9 — Sintaxa poetică a versurilor, cu plasarea complementelor circumstanțiale de loc la început de vers, dă impresia unei enumerări, în care substantivele construiesc imaginea „izvorniței" (vezi L. Blaga — *Mirabila sămînță*), în care totul se schimbă, crește nou, în patrie. 6, 9 — Substantivele: „izvorul", „rădăcini" (cu sinonimie parțială) sugerează aici „începutul". 8 — Metafora din vers, marcată de epitetul „cald", face expresivă ideea de forță latentă pentru tot ce germinează. 7 — Vers sugestiv pentru energiile latente, vigoarea procesului devenirii.

Textul	Considerații pentru comentariul literar
	10. — Versul aduce alt motiv, specific liricii lui Brad și al celei ardelenești, „străbunii", „cei de sub pămînt" (metaforă).
	Motivele se succed, într-o gradație, fără pauze, tinzînd spre finalul în care dragostea de țară, dorul de patrie îl stăpînesc puternic pe poet.
	10, 11, 12 — Strămeșii sînt prezenți în noi, în ceea ce se împlinește nou, ei luminează ceasurile marilor împliniri, idee susținută de metaforele versurilor („duhul brumei", „frunți de mari gutui în noi căzînd").
	12 — Imaginea artistică sugerează maturizarea, momentul rodniciei, fericitatea (perfecțiunea), crescînd în expresivitate prin epitetul „mari" și gerunziul „căzînd".
	12 — Este „toamna" țării spre care-l duce dorul pe poet; este ceasul marilor împliniri.
	13 — Vers expresiv pentru procesul neîntrerupt al „devenirii", al transformărilor „pururi curgătoare" (de reținut, îndeosebi, rolul adverbului „pururi").
	14 — Acest cîntec îl cheamă spre țară, răscolește dorul celui aflat „sub alte zări"
	16 — Verbele situate antitetic „mă-nghează", „mă dogoare", marcate de pronumele personale, pers. I, dau concretețe fiorului care-l stăpînește pe poet, devenit trăire dominantă, copleșitoare.
	16 — Verbul la gerunziu, urmat de asocierea insolită „venele-n cărări", dă expresivitate intensității cu care dorul de țară, la anii „de toamnă" ai poetului, anii maturității, îl cheamă mereu spre „obîrșii".

Textul	Sugestii pentru comentariul literar
1. De neamuri să mai spun acum, 2. se-neacă-n colburi bărăganul 3. și parcă văd venind prin fum 4. cu turma pe Cuthen cumanul.	— *Glasul* este o viziune istorică a pericadei îndepărtate din viața poporului nostru, a epocii migrațiilor diferitelor popoare care s-au perindat pe aceste meleaguri, dar care n-au împiedicat forța de luptă a neamului românesc, pentru formarea sa. — Din primul pînă în ultimul catren sînt amintite, precum într-o derulare scenică, nume de căpetenii vestite de popoare care „au venit și-n țara noastră de-au cerut pămînt și apă". Finalul se pare a nu fi departe de vestita replică eminesciană „Cum veniră, se făcură toți o apă ș-un pămînt".
5. Sub cortul munților oprit 6. amurgul își încinge jarul. 7. Se-arată dinspre răsărit 8. Cu hoarda, Ogodai tătarul.	1—4 — Imaginea „se-neacă-n colburi bărăganul", este sugestivă pentru trecerea masivă și prăpădul pe care-l lăsau în urma lor acești migratori (în acest catren „cumanii" cu Cuthen, conducătorul lor).
9. La guri duc apele nămol, 10. pămîntul pare stins, întregul, 11. cît suie-n șea, cu craniul gol 12. Samuel-Aba pecenegul.	5—8 — Comunicarea este colorată, în ciuda firescului și a simplității de ansamblu. Cele două metafore sînt de mare forță sugestivă, susținute de verbul „își încinge", care adîncește fondul de roșu aprins pe care se derulează în continuare scenariul migrării atîtor neamuri pe aceste locuri (acum tătarii, triburi de origine turanică, cîrmuiți de Ogedai, împărat mongol). 9 — Și apele în trecerea lor „se-ntunecă", ducînd „nămol" spre vărsare, expresie a comuniunii naturii cu omul, cu încercări la care locuitorii sînt supuși.
13. Din ce cuibar de năvăliri 14. Ogrăzii mele-i surpă gardul 15. cei mulți de care te mai miri 16. ai lui Alboin, longobardul?	10 — Numele predicativ „stins" sugerează de asemenea suferința pe care o lăsau în urma lor acești migratori (aici pecenegii, nomazi de origine turcă). 11, 12 — Versul are plasticitate, conturînd „în fugă" pe Samuel-Aba, căpetenia pecenegilor. 13—16 — O interogație largă evocă în catren trecerea longobarzilor (popor migrator germanic) așezați în Italia-Lombardia, cu regele lor Alboin.
17. Parcă mă strigă dinadins 18. parcă-n tăcerea mea adunu-l 19. pe cel de-atîtea ori învins, 20. pe neînvinsul Uldin hunul.	17, 18 — Verbul „*strigă*", urmat de epitetul adverbial „*dinadins*", sparge tihna poetului, care recheamă acele timpuri îndepărtate, de data aceasta auzindu-i parcă pe huni (neam de mongoli), cu neînvinsul lor conducător Uldin. 17, 18 — Rețineți rolul circumstanțialului de mod repetat „parcă," pentru demitizarea acestei secvențe aspre, de istorie.

Textul	Sugestii pentru comentariul literar
21. Din urmă turmele l-au șters 22. și ploile l-au dus cu totul. 23. Ce rîu îi seamănă la mers 24. creștinului Ulfila gotul?	18 — A se reflecta asupra inversiunii verbale „*adunu-l*", a rolului ei în această retrospectivă istorică 21—24 — Verbele „au șters", „au dus" susținute de epitetul locuțiune adverbială „cu totul" adîncesc tenta de perspectivă îndepărtată, de arhaicitate a evocării momentului în care preotul goților, Ulfila (traducătorul Bibliei în gotică), a călcat și el aceste locuri.
25. Dar unde, peste ce mormînt, 26. cu întunericul și vidul 27. cînd fierul plugului l-împlînt 28. ajung la Ardarich gepidul?	25. Interogația largă susține acest suflu amplu evocativ, în care se succed în memoria poetului, viu plasticizate, numeroase hoarde migratoare, care au lăsat urme, mărturii despre trecerea lor pe pămîntul nostru. 26. A se reține rolul metaforelor „întunericul" și „vidul". 27. Verbul „împlînt" are rolul de a marca prezența dovezilor despre aceste momente de istorie.
29. Și cît sub timpuri mai adast 30. ce strigăt să mai pot pricepe, 31. adus de slavul Ardagast 32. prin lungi învălmășiri de stepe?	29. Rolul evocativ al complementului circumstanțial de timp „sub timpuri" de formă arhaică, de cronică, și a verbului cu iz popular „adast", în conturarea atmosferei. 30, 32 — Vers de plasticitate sporită, sugestiv pentru mișcarea năvalnică a migratorilor. 32. Rețineți rolul substantivului „învălmășiri", în această secvență. — În 559, armata bizantină, în Dobrogea, se bătuse cu slavii. Cronica lui Constantin Porfirogenetul relatează că, în retragere, unui soldat îi cade desaga și este strigat de un alt ostaș, chemarea fiind apoi reluată de numeroși soldați, care rosteau: „torna, torna, fratere", primele cuvinte românești, auzite pe pămînt dobrogean.
33. Rămîn pe-o dîlmă căutînd 34. prin colburi semne idolatre. 35. Un glas întors din oarecînd 36. mai cheamă: „Torna, torna, fratere"!	34 — Este momentul culminant al poeziei care demonstrează că toate „semnele", toate „urmele" conduc spre dovada existenței noastre străvechi pe aceste meleaguri și a vechimii limbii noastre românești. 35. Rețineți rolul complementului circumstanțial de timp „din oarecînd". 36. Rețineți rolul verbului „cheamă", pentru a susține regăsirea eului poetului în acest „glas", care cuprinde bogate semnificații pentru rădăcinile noastre în aceste locuri.

13. O POSIBILĂ ILUSTRARE A CAPITOLULUI DE DESCHIDERE ÎN PREDAREA PROZEI DE DUPĂ ELIBERARE

A. ELEMENTE INTRODUCTIVE

Specia	Tematica	Formule și tehnici artistice	Reprezentanți	Opere
Romanul	— Satul și țăranul	— Roman obiectiv în manieră tradițională, dar din perspectiva ideologică a societății noi	T. Popovici	*Setea*
		— Roman-document	I. Lăcrănjan	*Cordovanii*
		— Roman liric	D. Săraru	*Niște țărani*
		— Realismul psihologic	Z. Stancu	*Desculț*
		— Romanul alegoric	M. Preda	*Moromeții*
		— Roman mitic realizat prin tehnica muzicală a contrapunctului	F. Neagu	*Îngerul a strigat*
			D.R. Popescu	*Vînătoarea regală*
	— Viața și lupta muncitorilor	— Roman obiectiv, cultivînd evenimentul		
		— Roman realizat în viziune scenică, alcătuit dintr-o suită de tablouri dramatice, cu eseul analitic drept liant	E. Barbu	*Facerea lumii, Șoseaua Nordului*
				Intrusul
		— Romanul mediilor reflectate în conștiința unui personaj-martor	M. Preda	
			A. Buzura	*Vocile nopții*
	Intelectualul	— Roman-eseu, de viziune grandicasă și grotescă	G. Călinescu	*Bietul Ioanide*
		— Bildungsroman	I.M. Sadoveanu	*Ion Sîntu*
		— Romanul obiectiv	T. Popovici	*Străinul*
		— Romanul analitic și de problematică morală	Al. Ivasiuc	*Vestibul, Cunoaștere de noapte, Păsările,*
			A. Buzura	*Absenții, Orgolii*
			M. Preda	*Cel mai iubit dintre pămînteni*

Specia	Tematica	Formule și tehnici artistice	Reprezentanți	Opere
Romanul	Intelectualul	— Tehnica punctelor de vedere	C. Țoiu	*Galeria cu viță sălbatică*
			L. Fulga	*Salvați sufletele noastre*
	Istoria	— Evocarea baladescă	M. Sadoveanu	*Nicoară Potcoavă*
		— Romanul de reconstituire documentară	Camil Petrescu	*Un om între oameni*
			P. Anghel	*Zăpezile de-acum un veac*
		— Romanul parabolic	E. Barbu	*Princepele*
			P. Sălcudeanu	*Biblioteca din Alexansria*
	Romanul de aventuri	— Epica „Extraordinarului", a „neprevăzutului"	R. Tudoran	*Toate pînzele sus*
	Romanul de anticipație	— Romanul științifico-fantastic	I. Hobana	*Ultimul văl*
Nuvela, povestirea	Satul și țăranul	— Realismul psihologic	M. Preda	*Desfășurarea*
		— Perspectiva mitică, fabulosul folcloric	Șt. Bănulescu	*Dropia*
		— Creația de atmosferă și pitoresc	F. Neagu	*Dincolo de nisipuri*
	Mediul muncitoresc	— Proza obiectivă	E. Barbu	*Munca de jos*
	Războiul	— Creația de tipuri umane	T. Popovici	*Moartea lui Ipu*
		— Valorificarea miturilor antice	D.P. Popescu	*Duios Anastasia trecea*
	Fantasticul	— Sugerarea miticului și fabulosului	V. Voiculescu	*Ultimul Berevoi, Lostrița, Pescarul Amin*
Reportajul		— Reportajul liric și descriptiv, sensibil la monumentalul geologic	Geo Bogza	*Cartea Oltului, Priveliști și sentimente*
		— Reportajul preocupat de natura umană și de aspectele civilizației moderne	R. Rusan	*America ogarului cenușiu*

B. EXEMPLIFICĂRI din
DUMITRU RADU POPESCU, AUGUSTIN BUZURA, EUGEN BARBU, PAUL ANGHEL

D.R. Popescu, *Vînătoarea regală*	A. Buzura, *Fețele tăcerii*
Tematica: — Satul contemporan — Problema puterii — Moartea *Modalități artistice*: — Insolitul — Amestecul de planuri narative — Intrigă bogată și misterioasă, de tip polițist — Amestecul de tragic și farsă — Ambiguitate creată de îmbinarea dintre realism și simbolic sau mitic — Personajele se dezvăluie pe parcursul acțiunii prin discursul lor — Susprinderea manifestărilor subconștientului colectiv — Intercalări ale vorbelor personajelor în discursul autorului — Monolog interior — Limbaj colorat	*Tematica*: — Problema puterii — Adevărul și eroarea — Istoria contemporană *Modalități artistice*: — Confesiunile contradictorii a două personaje și rolul de confident al celui de-al treilea — Monologul — Paralelismul planurilor — Analiza obiectivă — Puncte de vedere diferite asupra aceleiași realități — Reflecția morală
E. Barbu, *Princepele*	**P. Anghel, *Fluviile***
Tematica: — Istoria — Problema puterii — Reconstituirea fabuloasă a epocii *Modalități artistice*: — Roman-parabolă („Romanul acesta este o sinteză, un basm și o operă lirică") — Roman baroc — Evocare colorată, fastuoasă, a epocii — Meditația despre putere și istorie — Responsabilitatea istoriei sugerată prin construcția sferică a romanului, finalul repetînd începutul — Utilizarea datelor istorice pentru construirea unui prototip al domnitorului fanariot — Stil baroc, metaforic și bogat în arhaisme	*Tematica*: — Istoria — Patriotismul — Destinele individuale topite în destinul colectiv al războiului pentru independență *Modalități artistice*: — Epică obiectivă în cadrul unui vast ciclu românesc — Alternarea planurilor unor destine individuale care converg spre destinul colectiv — Personaje istorice și personaje fictive — Prezentare fidelă (aproape jurnalistică) a unor evenimente istorice și imaginarea unor întîmplări fictive, dar verosimile — Scene de masă — Meditații asupra mersului istoriei

„— Ascultă, Nicanor: tot ce-mi povestești tu e foarte interesant, sau destul de interesant, ca să nu crezi cumva că te flatez. Nu doar faptele relatate mi se par demne de reținut: rețin mai ales felul cum selectezi tu aceste scene petrecute în copilărie. Cum în memoria ta au rămas întipărite figurile unor oameni și cum încerci să-i arăți pe acești inși printr-o prismă, să-i zic, dublă; prin felul cum i-ai înțeles atunci și prin felul cum încerci acum să înțelegi și să-ți explici ce-ai văzut în anii copilăriei. Dar pe mine mă interesează ceva foarte precis, scuză-mă că te întrerup; aș vrea să aflu mai exact ce știi tu despre Calagherovici. Despre el te-am rugat de la început să-mi povestești de l-ai văzut sau ai auzit ceva despre el și tu nici măcar nu i-ai pomenit numele pînă acum. Sigur, omul e mort, și poate ți se pare ciudat să mă interesez de un mort. Eu încă mai sper să nu fie mort. Calagherovici nu e neam nici cu mine și nici cu tine, și se pare că atunci cînd a plutit deasupra lui amenințarea cu moartea nimeni nu l-a mai ținut de neam. Nu e ceva neobișnuit: condamnații își pierd neamurile fără să vrea. Ca ele să nu împărtășească de drept sau dintr-o eroare soarta lui. Și totuși cineva l-a trădat, altfel nu se explică de ce el a murit — sau a dispărut — atît de tîrziu. A existat un martor care l-a ținut în viață — un neam ce nu-i era neam de sînge, dar a contat atunci mai mult decît o rudă apropiată. Mie îmi place să cred că tatăl meu a fost acest om. E o părere, sau altceva: o explicație a morții tatălui meu. Una dintre explicații, poate. Eu vreau să ajung la Calagherovici ca să ajung de fapt la moartea tatălui meu. După cîte am aflat, omul care dorea prăbușirea lui Calagherovici nu era interesat de soarta tatălui meu; în orice caz nu-i voia răul. Că nu-i voise binele, nu contează. Asta e și un semn de indiferență, să nu-i dorești cuiva binele. Periculos e cînd dispare indiferența, și ea dispare doar în cazuri mai negre. Calagherovici ce era? El trebuia neapărat să nu fie nicicum ca să poată fi dat de pămînt. Numele îl avantaja, ca să piară. N-avea alături de el nici măcar propria sa identitate. Toate se orînduiseră în așa fel, încît n-avea altceva de făcut ca să scape de ce era învinuit decît să accepte învinuirile aduse și să dispară sau să moară. El n-a vrut să accepte. Tu ai intuit foarte exact psihologia celor care în Braniște n-aveau curajul să se atingă de cîinele lui Gălătioan. Toți admirau (ți-ai dat seama de sensibilitatea vîrstei tale mici, vîrstă ce imprimă ireproșabil orice privire) flocosul roșcovan și-l lăuda, ca să nu audă cumva Gălătoian că i-au lovit sau bîrfit cîinele *.)

Repere pentru comentariu

— Fragmentul este constituit din monologul lui Tică Dunărințu, cel care investighează împrejurările morții tatălui său. Monologul, de tip faulkerian, caracteristic pentru proza lui D.R. Popescu, este amplu, apropiat de stilul oral, cu multiplele reveniri și precizări.

— În fragmentul citat este expusă, indirect, tehnica narativă prin care este realizată *Vînătoarea regală*: un personaj, Nicanor povestește întîmplări la care a asistat în copilărie și pe care le privește din două puncte de vedere: al copilăriei și al vîrstei mature.

— Problema puterii este schițată prin semnalarea atitudinii stranii a oamenilor din sat față de Gălătioan, un personaj care are asupra lor o ciudată fascinație.

— Intriga polițistă, antrenînd deducția, constituie pretextul acestui fragment, ca de altfel al întregii scrieri.

Temă:

— Explicați afirmațiile făcute mai sus în legătură cu stilul monologului din fragmentul citat.

---

* D. R. Popescu, *Vînătoarea regală*, București, Editura Eminescu, 1976, p. 186—187.

«(...) Or, ăsta ce a rămas, dacă m-a știut vinovat — am să te întreb de o mie de ori — de ce nu a avut curajul să mă omoare? De ce? Pentru că s-a temut? Pentru că știa că eu nu făcusem decît să aplic legea?» «Poate că a tot amînat-o convins că niciodată nu e tîrziu, spusei intrigat. Mă gîndesc însă că moartea de care-mi tot vorbești este cea mai ușoară cu putință. Dacă într-adevăr ți-o dorești... Poate că el vrea, în felul acesta, să te terorizeze. Știi bine că și teroarea e tot un fel de moarte. Ba este chiar mai înfricoșătoare decît moartea. Să admitem însă că prin absurd dumneata nu i-ai terorizat deloc, deși aveai putere și îți era la îndemînă să o faci. Cred că le era suficient doar faptul că știau de existența dumitale, de intenții. Azi poate își dau seama, simt că vrei să mori, și te lasă așa, să-ți tîrăști după dumneata această dorință. Poate însă e simplă speculație, nu așa arată un om pus pe moarte, nu are nevoia asta cumplită de a se răzbuna». «Nu știu. De ar fi știut, ar fi făcut-o mai repede». «Bine, revenii, dacă Melania, după cum repeți, nu-ți dă dreptate, atunci eu, care n-am nici o legătură cu dumneata, de ce aș face-o?» «Puțin îmi pasă de dreptatea voastră, a ta și a ei, strigă el neașteptat, extrem de puternic. Nu aveți voie să mă judecați. Voi doi erați niște mucoși care citeați pe Harap Alb. Îmi trebuie de la tine doar ajutor și atît. N-am nevoie de judecată, de păreri. Și ce o fi și aia dreptate? Crezi că vorbind atît de frumos, de răsunător, tu și ea, voi, ăștia, deștepți, faceți altceva decît mine? Apă de ploaie. Se schimbă doar cuvintele și atît... Odată aș fi dispus să-ți povestesc pe larg — vorba Melaniei — istoria mizeriilor mele, dar e bine să afli că indiferent de ce crezi, de ce or să zică judecătorii, de ce o să se întîmple, eu am să-mi apăr dreptatea *mea* prin orice mijloace. Dacă o viață întreagă aș fi fost orb, executant, cum mi-ai zis odată, sau tembel, dacă toate le-aș fi făcut fără să-mi dau seama, fără să mă gîndesc, nu merit oare milă și deci dreptate? N-a rămas nici o urmă la fața locului, nici un semn în jurul casei; e deștept nebun, știe să aprindă. Dar nici eu nu mă las, cît voi trăi voi avea grijă de Măgureni».*

Repere pentru comentariu

— Fragmentul reproduce o parte din discuția dintre ziaristul Dan Toma — personajul martor —, și viitorul său socru, Radu Gheorghe, un activist pensionat, care îi bănuiește pe vechii săi dușmani, familia Măgureanu, că i-au incendiat casa. Prima parte a romanului va fi constituită de confesiunea lui Radu Gheorghe asupra unei perioade din trecut, iar partea a doua va conține punctul de vedere, total opus, al adversarului său, Carol Măgureanu, asupra acelorași evenimente.

— Problematica discuției din acest fragment schițează problematica întregului roman, aceea a dreptății, a adevărului, a îndreptățirii istorice a unor acte individuale.

— Formula epică este analitică, vizînd caracterologia, problemele morale și psihologicul.

— Fraza este vastă, arborescentă, adecvată analizei.

— În fragmentul citat se întrețes trei planuri: discursul personajului care se confesează (Radu Gheorghe), răspunsurile personajului-martor (Dan Toma) și gîndurile acestuia din urmă.

* A u g u s t i n B u z u r a, *Fețele tăcerii*, Editura Cartea Românească, 1974, p. 45—47.

— Delimitați acestea trei planuri în fragmentul de mai sus și precizați ce atitudine exprimă fiecare din ele!

EUGEN BARBU, „PRINCEPELE“

„O nuntire de fluturi, parcă neclintiți, duși de o secretă mișcare spre fîntînile Princepelui umbri lumina lunii. Întîi veniră cei cu aripile ca pucioasa, galbeni și ușori, iradiind în noapte, tăind aerul în miliarde de felii, erau fluturi amiral, fluturi-lămîiță, albiliță, fluturii cerului și fluturii de sidef, vestind zorii ce nu se mai arătau. Păreau frumoși, mulți cum erau și plutind ușor deasupra caselor, apoi învăluiră pomii și coroanele lor, odată se prăbușiră într-o devorare lacomă și rămaseră pustii și iar înfloriră în strălucirea lor mirată cînd norul cel galben se ridică deasupra palatului. Aripile galbene erau străvezii, ai fi putut vedea înțepătura albastră a stelelor prin ele, dar în această frumusețe totul se duse, ca fel de încet, cu aceeași tainică mișcare, cum ai muta vag lumina. Dinspre jitnița domnească se auzi atunci un fel de chițăit de șoarece, unanim, mult, stins, amenințător. Soseau strigile, fluturii cu cap de mort, aduși de molimă. Erau mulți, roșii ca amurgul, arătîndu-și găvanele negre. Nunteau și ei tăcut, gros, umplînd aerul de o duhoare grea. (...)

Din cloaca de la Curtea Arsă se auzi strigătul lui Malamos Bozagiul:

— Fraților, a sosit!

Cerșitorii, șandaliii, orbii și șontorogii se iviră de sub bolnițe și priviră fluturii. Îi primiră cu strigăte de bucurie și de sub cărămizile prăbușite se iviră oale de vin și rachiu din care se bău cu sete pe nerăsuflate.

— A sosit ciuma, fraților, mai spuse Malamos și se arată deasupra fostelor grajduri ale seimenilor. Ni i-a trimes Sfinții Părinți, Tănase și Haralambie.

Era înalt, țeapăn ca un prooroc și le vesti, răsucindu-se în gluga lui de călugăr, legată pe mijloc cu funia unui spînzurat:

— Al nostru o să fie orașul! (...)

Pe loggia palatului de la Curtea Nouă prima rază de soare făcu să sclipească marmura:

Sol non occidat! scria acolo cu litere săpate în piatră.

Ce pustie zi urmă!

Unde erau gătitele ploi să stingă setea neașteptată ce se ivise în gîtjejuri? Unde erau sclipirile fîntînilor artizicești? În șanțuri se și ridicaseră gardurile de nuiele să se oprească ce apă se mai scurgea, plină de lintiță cum era. Oamenii agiei strîngeau cu sacalele proviantul pentru trebuințele spitalicești.

La ceasurile șase de dimineață bătură a doua oară clopotele cu disperare și după ele toate fiarele sunară. Fluturii nice atuncea nu se mișcară deasupra orașului. Urcaseră mai sus și întunecau lumina nădușită a zilei. Arnăuții domnești traseră cu puscile și-i împrăștiară și cînd totul se lumină simțiră o nemiloasă căldură. Pînă seara și a doua zi nu se întîmplă nimic. Boerii își chemaseră doftorii să-i păzească și pe ulițe nu se ivi nici un echipaj după ani de zile de plimbări. În grădina lui Scuffa năvăliră nebunii de la mînăstirea Mărcuța ce nu mai puteau fi ținuți din pricina clopotelor ce îi asurzise și mai rău îi stricase la cap.[1]“

---

[1] E u g e n B a r b u, *Princepele*, Editia a II-a. Editura Dacia, Cluj, 1971, p. 12—16.

— Descrierea ciumei, situată la începutul romanului, îl introduce pe cititor într-o atmosferă apăsătoare, stranie și maladivă, ridicînd cortina asupra epocii sumbre a dommiilor fanariote. Prezentarea epidemiei este inspirată în primul rînd de scrisoarea lui Ion Ghica intitulată *Din vremea lui Caragea*. În literatura universală motivul mai apare la Boccaccio (*Decameronul*), Thomas Mann (*Moartea la Veneția*) și Albert Camus (*Ciuma*).

— În fragmentul citat se relevă arta de prozator a lui Eugen Barbu în tratarea originală a unui motiv de circulație. Evoluția epidemiei este urmărită prin reacțiile adesea paradoxale, ale oamenilor, dar este și concretizată în imaginea sugestivă a stolurilor de fluturi. Enumerarea speciilor de fluturi, stilul somptuos, cu determinări multiple („unanim, mult, stins, amenințător") se încadrează în stilul baroc al romanului.

— Barocul este vădit și în motivul „lumii pe dos", a orașului ajuns sub stăpînirea cetelor de cerșetori conduși de Malamos Bozagiul, — personaj grotesc, amintind „Curtea miracolelor" din romanul lui V. Hugo *Notre Dame de Paris*, și a nebunilor scăpați de la Mărcuța.

— Epoca este sugerată prin amestecul de mizerie și lux care caracteriza Bucureștii, îmbinare de influențe orientale și occidentale (deviza în limba latină săpată în marmura palatului domnesc).

— Epoca este sugerată și la nivelul lexicului. Arhaismele contribuie la culoarea locală; unele sînt strict fonetice („nice", „doftorii"), altele reprezintă forme învechite („spitalicești"), în timp ce altele denumesc realități ale epocii evocate („agie", „seimeni").

Temă:

Citiți scrisoarea *Din vremea lui Caragea* de Ion Ghica și comparați-o cu fragmentul din *Princepele* de Eugen Barbu.

PAUL ANGHEL „FLUVIILE" *

„Aceeași stare de incertitudine o resimțea, la București, Kogălniceanu, ca pe un imens gol diplomatic. Un gol pe care îl umplea cu propria-i persoană — masivă într-adevăr, nestăpînită, cu țîșniri lavine, trează chiar cînd ministrul picotea la birou, cum i se întîmplase toată primăvara, cînd, de unul singur, trebuia la rîndu-i să țină loc unei întregi echipe, să lucreze adică în contul diplomaților români de la Paris, Londra, Berlin, Viena, Roma, chiar cînd aceștia lucrau — și uneori bine, lucrau, dar nu atît de bine încît ministrul de externe să se poată lesne transpune „în rațiunea acelor cabinete", care acum tăceau. Pentru conu Mihalache, ca și pentru restul colegilor săi de guvern, era imposibil de dedus, atunci, pe clipă, mai ales după 9 mai, ce gîndesc aceste capitale, el fiind acela care trebuia să dea socoteală, să țină deci loc acelor instanțe, situație absurdă, atîta vreme cît lipsea materia for-

* Paul Anghel, *Fluviile*, București, Cartea Românească, 1980, p. 245—246

mală, cînd ministrului i se refuza orice indiciu pentru niște deducții cît de cît plauzibile. La somația „Ce gîndește Londra ", Kogălniceanu trebuia să dea din umeri, deși nu putea și n-avea voie să dea din umeri, el trebuia să dea socoteală, să deducă reacții, să presupună atitudini, să indice direcții de urmat, să se substituie deci unor persoane invizibile și mute (...).

Repere pentru comentariu

— Începutul capitolului face referire la capitolul anterior („Aceeași stare de incertitudine"...), legîndu-se două destine individuale — cel al lui Grigore Ghica, și cel al lui Mihail Kogălniceanu, ministrul de externe — sub semnul situației generale, al destinului colectiv.

— Tehnica narativă este aceea a unui romancier obiectiv, de tip tradițional, omniscient; el știe ce se petrece în gîndurile cele mai secrete ale personajului și îi face și pe cititori părtași la ele. Știe, de asemenea, ce va gîndi posteritatea.

— Portretul fizic este schițat din cîteva linii apăsate, sugerînd masivitate și energie: „propria-i persoană — masivă într-adevăr, nestăpînită, cu țîșniri lavine".

— Preocupările personajului sînt de natură politică și istorică, vizînd statutul României din perspectiva puterilor europene.

— De la meditația politică și istorică, autorul trece la considerente privind condiția general-umană: „Dar ce libertate poate dobîndi cineva, fie și ca sentiment intim, cînd acest sentiment — fie și intim ! — nu e întărit printr-o confirmare exterioară".

Repere pentru discutarea unei teme

Citiți următorul fragment din drama istorică a lui Paul Anghel, *Săptămîna Patimilor*, comparați-o cu fragmentul din *Fluviile* și urmăriți preocuparea scriitorului pentru continuitatea luptei românilor pentru independență. În ce constau modalitățile diferite (epică și dramatică) prin care Mihail Kogălniceanu în *Fluviile* și Ștefan cel Mare în *Săptămîna Patimilor* sînt prezentați resimțind tragic izolarea eroică a poporului român în fața pericolului otoman:

„*Ștefan*: (...) (Luînd act de soli și ridicîndu-se la îndatoririle diplomatice). V-am poftit, nobili cavaleri, aici la Dunăre, ca să dați seama de ajutoarele giuruite nouă de principii voștri. (Spre solul maghiar). Grăiește-ne, nobile cavaler, Gáspár de Otwan, dorim vești de la fratele și suveranul nostru, riga Matei... (Solul tace — într-un fel, arogant). Cum se simțește, este pe deplin sănătos? ... Știm că adastă domniță de neam ales și curtea sa se gătește de nuntă. (Spre solul polon). Și strălucitul nostru suveran și rege Cazimir? Se află teafăr Avem știre că doamna și regina sa i-a adus în dar, chiar de zăpada mieilor, un băiat, cel de-al unsprezecelea prunc. Ne bucură. Vestiți-l însă că singurul nostru prunc în această clipă amarnică este durerea. (Iritat). Nu vom putea să trecem Nistrul nici în acest an, să-i prestăm omagiul promis. (Cu umor tragic și usturător). Sîntem prinși în aceste blestemate războaie și nu ne putem veseli îndestul că la Buda se va prăznui nuntă, iar la Cracovia botez. Dacă din a noastră Suceavă va mai rămîne piatră pe piatră, vom trimite soli"*.

---

* Paul Anghel, *Săptămîna Patimilor*, capitolul I, *Poarta Occidentului*, scena a 3-a, în vol. *Teatru*, București, Editura Eminescu, 1972, p. 28.

14. POSIBILE CORESPONDENȚE ÎNTRE LITERATURA ROMÂNĂ ȘI LITERATURA UNIVERSALĂ

Capitolul din programa de literatură română	Autori și opere din literatura universală	Motive	Personaje	Formele artistice și moduri de expunere
Literatura română veche				
— *Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Theodosie*	Literatura parenetică bizantină	Fortuna labilis		Sfaturi adresate succesorilor la tron
— Dosoftei, *Psaltirea în versuri*	Clément Marot Jan Kochanowsky			Versificarea psalmilor
— Antim Ivireanul, *Didahiile*	Bossuet			Genul oratoric
Istoriografia în limba română				
— Gr. Ureche, *Letopisețul Țării Moldovei*	Plutarh, *Viețile paralele*		Ștefan cel Mare	Portretul
— M. Costin, *De neamul moldovenilor*	Umaniștii europeni (Erasm, Pico della Mirandolla)			
— *Viața lumii*	Fr. Villon, *Balada seniorilor de odinioară*	Fortuna labilis		Poemul
— Școala ardeleană	Reprezentanții iluminismului european			
— I. Budai Deleanu, *Țiganiada*	Homer, *Batrahomiomachia* L. Ariosoto, *Orlando forioso* Casti, *Animalele vorbitoare*			Epopeea eroi-comică
Clasicismul și romantismul				
Gr. Alexandrescu, *Satiră. Duhului meu*	N. Boileau, *Arta poetică* V. Hugo, Prefață la *Cromwell* Horațiu, *Satire* Boileau, *Satire*			— Satira
Umbra lui Mircea. La Cozia	V. Hugo, *Monologul lui Carol V* din *Hernani*	Invocarea „umbrelor" mărețe ale trecutului		— Meditația romantică, accente retorice

Capitolul din programa de literatură română	Autori și opere din literatura universală	Motive	Personaje	Formele artistice și moduri de expunere
C. Negruzzi, *Alexandru Lăpușneanul* V. Alecsandri, *Despot Vodă*	Tragediile istorice shakespeariene V. Hugo, *Lucreția Borgia, Ruy Blas Angelo, tiranul Padovei*	Otrava și antidotul Ascensiunea eroului Simularea morții	Tiranul sîngeros Valetul ajuns pe culmile puterii	— Nuvela istorică — Drama istorică romantică
Literatura română după 1848				
N. Filimon, *Ciocoii vechi și noi*	Stendhal, *Roșu și negru* Balzac, *Moș Goriot*		Arivistul	— Roman realist, la realizarea căruia contribuie și mijloacele romantice
B.P. Hașdeu, *Răzvan și Vidra*	V. Hugo, *Ruy Blas*	Ascensiunea eroului		— Drama istorică romantică
Epoca marilor scriitori clasici				
M. Eminescu, *Luceafărul*	G. Byron, *Cain*, A. de Vigny, *Moise*, M. Lermontov, *Demonul Rig-Veda* (Imnul rațiunii), Hesiod, *Teogonia*	Cosmogonia	Geniul	
I. Creangă, *Povestea lui Harap Alb*	Fr. Rabelais, *Gargantua și Pantagruel*		Giganții cu trăsături omenești	Umorul Grotescul
I.L. Caragiale, *O scrisoare pierdută*	N. Gogol, *Revizorul*			Comedia de moravuri și de situație
Literatura română la sfîrșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea				
B. Delavrancea, *Apus de soare*	Tragediile istorice shakespeariene			Drama istorică
— Simbolismul Al. Macedonski, *Noaptea de decemvrie*	A.de Musset, *Nopțile*	Motivul nopților		

Capitolul din programa de literatură română	Autori și opere din literatura universală	Motive	Personaje	Formele artistice și moduri de expunere
G. Bacovia ,*Plumb*, *Lacustră*	P. Verlaine, M. Rollinat, G. Rodenbach	— tristețea sfîșietoare — orașul — nevrozele — parcurile — interioarele — dezagregarea naturii — muzica		Muzicalitatea versului Sinesteziile
Literatura română în perioada dintre cele două războaie mondiale				
M. Sadoveanu, *Frații Jderi*	A., Dumas, *Cei trei mușchetari* W. Scott, *Ivanhoe*			Romanul romantic de aventuri
L. Rebreanu, *Ion*, *Răscoala*, *Pădurea spînzuraților*	W. Reymont, *Țăranii* E. Zola, *Pămîntul* F.M. Dostoievski	Pămîntul Obsesia		Romanul obiectiv de inspirație rurală
Camil Petrescu, *Ultima noapte de dragoste, întîia noapte de război*	M. Proust, *O iubire a lui Swann* (*În căutarea timpului pierdut*) Plautus *Aulularia*	Gelozia		Romanul de analiză psihologică — " —
G. Călinescu, *Enigma Otiliei*	Moliere, *Avarul*, Balzac, *Eugenie Grandet*, *Moș Goriot*, *Iluzii pierdute*		Avarul (Euclio, Harpagon, Grandet) Arivistul (Rastignac)	Roman de factură balzaciană

Capitolul din programa de literatură română	Autori și opere din literatura universală	Motive	Personaje	Formele artistice și moduri de expunere
L. Blaga, *Eu nu strivesc corola de minuni a lumii*, *Gorunul*	R.M. Rilke			Elemente expresioniste
Al. A. Philippide, *Izgonirea lui Prometeu*	Eschil, *Prometeu înlănțuit* P. Shelley, *Prometeu descătușat*		Prometeu	
Literatura română de după revoluția de eliberare socială și națională				
Șt. A. Doinaș, *Mistrețul cu colți de argint*	J.W. Goethe, *Regele ielelor*	Creator, creație		Balada cultă
D.R. Popescu, *Duios Anastasia trecea*	Sofocle, *Antigona*	Conflictul dintre legile tradiției și legile momentului	Antigona	
H. Lovinescu, *Moartea unui artist*	H. Ibsen, *Constructorul Solness*	Creația		Drama de idei și simbolică

15. CONTRIBUŢIA LITERATURII ROMÂNE LA DEZVOLTAREA PATRIMONIULUI LITERATURII UNIVERSALE

Obiective:

La sfîrşitul activităţii, elevii vor şti:

— să numească criteriile de apreciere a valorii universale a operelor literare dacă li se va da o listă de opere care pot fi evaluate pe baza acestor criterii;

— să aplice criteriile de evaluare estetică a operei dacă li se va furniza o listă de autori şi de opere din literatura română; aplicarea criteriilor se va face prin ilustrarea analogiei sau consensului estetic cu opere din literatura universală, pentru fiecare autor sau operă românească în parte;

— să aprecieze contribuţia literaturii române la dezvoltarea patrimoniului literaturii universale.

Desfăşurarea lecţiei:

— Profesorul prezintă la retroproiector problemele pe care se va axa dezbaterea din cadrul lecţiei:

1. Criteriile de apreciere a valorii universale a creaţiilor literare.
2. Raportul naţional-universal.
3. Unitatea dintre problemele etern umane şi actualitatea istorico-socială în tematica operelor de valoare universală.
4. Circulaţia temelor şi motivelor în literatura universală şi originalitatea realizării lor artistice în literatura română.
5. Raportul dintre continuitate şi discontinuitate în evoluţia literaturii.
6. Receptarea curentelor şi creaţiilor din literatura universală în literatura română. (Sincronism şi protocronism).
7. Elemente prin care literatura română îmbogăţeşte patrimoniul universal.

— Activizînd clasa, profesorul stabileşte criteriile de apreciere a valorii universale a operelor literare, a căror schemă o prezintă la retroproiector:

— Valorificarea şi depăşirea literaturilor naţionale.

— Valoarea conţinutului determinată de tematica (majoră) abordată.

— Unitatea dintre fond şi formă. Realizarea artistică desăvîrşită.

— Difuzarea pe plan universal.

— Influenţe exercitate asupra altor literaturi.

— Perenitatea creației literare.

— Pentru ilustrarea și aplicarea acestor criterii, profesorul face apel la cunoștințele de literatură română și, eventual, de literatură universală dobîndite anterior de către elevi.

— Pentru clarificarea criteriului privind valorificarea și depășirea literaturilor naționale se abordează problema raportului dintre național și universal, arătîndu-se că între ele există o intercondiționare dialectică.

Se pun în discuție două opere de valoare universală, avînd în același timp un profund caracter național: *Amintiri din copilărie* de I. Creangă și *Luceafărul* de M. Eminescu.

Elevii, îndrumați de profesor, vor arăta că *Amintiri din copilărie*, dincolo de documentul artistic al satului răzășesc din preajma Unirii, este și un roman al copilăriei „copilului universal". De asemenea, *Luceafărul*, inspirat din folclor, prin tema majoră, condiția omului de geniu, prin sensurile filozofice bogate și prin înalta concentrare a expresiei artistice este o creație de valoare universală.

În cadrul dezbaterii, profesorul va insista asupra caracterului de monument al limbii române literare pe care îl au cele două opere de valoare universală.

Marcînd paralelismul tematicii majore a acestor opere cu creații din literatura universală, se vor face asocieri cu următorii scriitori:

— pentru tema copilăriei: J.W.Goethe (*Wilhelm Meister*), M. Twain (*Tom Sawyer*, *Huckebery Finn*), M. Gorki (*Copilăria mea*);

— pentru tema geniului: G.G.Byron (*Cain*), M. Lermontov (*Demonul*), A. de Vigny (*Moise*).

— Profesorul cere elevilor să dea și alte exemple de opere din literatura română care să ilustreze, pe baza criteriilor prezentate, raportul dintre național și universal.

— Se pune în discuție problema raportului dintre general-uman și actualitate istorico-socială în următoarele opere: *Război și pace* de L. Tolstoi, *Pădurea spînzuraților* de L. Rebreanu. Prin antrenarea elevilor, se discută ce este general-uman (problema omului în fața războiului) și ce este specific unei anumite perioade istorice în cele două opere: caracterul de război de eliberare împotriva invaziei napoleoniene în *Război și pace*, problema românilor din Imperiul habsburgic constrînși să lupte împotriva propriilor frați (în *Pădurea spînzuraților*).

— În concluzia acestui punct al discuției, profesorul va arăta că, atît în literatura universală, cît și în literatura națională, fiecare epocă preia idei valoroase de la epoca anterioară, le îmbogățește în funcție de condițiile momentului istoric respectiv și de gîndirea filozofică a epocii și le dă o expresie artistică originală, transmițîndu-le posterității.

Se ilustrează acesată idee urmărindu-se, de exemplu, următoarele teme: istoria (continuitatea poporului român, conştiinţa sa naţională), natura, iubirea, moartea etc.

— Pentru a demonstra caracterul deschis al literaturii române faţă de valorile universale, profesorul porneşte dezbaterea de la comentarea schemei de mai jos (prezentată la retroproiector):

Curentul*	Literatura universală		Literatura română	
	Caracteristici	Reprezentanţi	Caracteristici	Reprezentanţi
Umanismul	— Libertatea, demnitatea şi perfectibilitatea fiinţei umane. — Încrederea în raţiune. — Omul universal (multilateral). — Armonia dintre om şi natură. — Admiraţia faţă de antichitate. — Natura ca model al artei. — Anticlericalismul.	F. Petrarca G. Boccaccio F. Rabelais W. Shakespeare M. Cervantes Erasmus din Rotterdam	— Contactul cu cultura clasică şi modernă a Europei apusene. — Latinitatea limbii şi a poporului român. — Continuitatea elementului român în Dacia. — Unitatea de limbă, cultură şi teritoriu a românilor. — Îmbinarea sursei renascentiste cu cea populară. — Ideea misiunii istorice a românilor în spaţiul european. — Valoarea educativă a istoriei.	N. Olahus Gr. Ureche M. Costin I. Neculce D. Cantemir
Iluminismul	— Curent ideologic şi cultural. — Promovarea raţionalismului. — Caracter laic. — Combaterea fanatismului şi dogmelor.	Montesquieu Voltaire J—J. Rousseau D. Diderot J. Swift G.E. Lessing	— Lupta pentru libertate naţională şi socială. — Afirmarea drepturilor românilor în Transilvania. — Manifestări în domeniul istoric şi filologic.	Şcoala ardeleană: S. Mincu Gh. Şincai P. Maior I. Budai-Deleanu D. Golescu Gh. Lazăr

* literar şi cultural

Curentul*	Literatura universală		Literatura română	
	Caracteristici	Reprezentanţi	Caracteristici	Reprezentanţi
	— Concepţia „contractului social" şi a monarhului luminat. — Emanciparea poporului prin cultură. — Răspîndirea culturii în popor. — Literatura preocupată de probleme sociale şi morale.		— Ideea dreptului natural. — Originea latină a poporului român. — Latinitatea limbii române. — Egalitatea în drepturi între naţiuni. — Introducerea scrierii cu litere latine. — Promovarea scrierii etimologice. — Înfiinţarea de şcoli şi reviste.	Gh. Asachi G. Bariţiu T. Cipariu
Clasicismul	— Curent raţionalist. — Fiinţa umană în centrul creaţiei. — Ordine şi rigoare. — Sensul moral şi estetic al artei. — Neamestecul genurilor. — Sobrietate. — Conformarea la reguli (unitatea de timp, loc şi acţiune).	Boileau P. Corneille J. Racine Molière La Fontaine La Bruyère	— Se manifestă cu întîrziere, interferat cu preromantismul şi romantismul. — Cultivă cu predilecţie următoarele specii: epistola, satira, comedia, epopeea, fabula. — Interesul pentru caractere (fiziologii). — Echilibrul dintre fond şi formă.	I. Heliade-Rădulescu C. Negruzzi Grigore Alexandrescu V. Alecsandri A. Donici
Romantismul	— Sensibilitate şi fantezie creatoare. — Expansiunea eului. — Evaziunea în trecut, istorie, vis. — Contemplarea naturii. — Culoarea locală. — Interes pentru folclor.	Novalis H. Heine E.T.A. Hoffmann W. Scott G.G. Byron B.P. Shelley A. Lamartine A. de Vigny A de Musset	— Interferenţe cu clasicismul şi preromantismul. — Inspiraţia naţională: — din trecutul istoric; — din folclor; — din natura patriei.	Grigore Alexandrescu C. Negruzzi B.P. Haşdeu V. Alecsandri M. Eminescu

* literar şi cultural.

Curentul *	Literatura universală		Literatura română	
	Caracteristici	Reprezentanți	Caracteristici	Reprezentanți
	— Personaje din toate mediile sociale. — Eroi excepţionali în împrejurări excepţionale. — Libertatea totală în creaţie. — Îmbogăţirea limbii literare.	V. Hugo G. Leopardi A. Puşkin M. Lermontov Edgar A. Poe S. Petofi A. Mickiewicz		
Realismul	— Reprezentarea veridică a realităţii. — Obiectivitatea scriitorului. — Personaje tipice în împrejurări tipice. — Veridicitatea detaliilor. — Preocuparea pentru social. — Lipsa idealizării. — Atitudine critică faţă de societate. — Stil sobru şi impersonal.	H. Balzac Stendhal G. Flaubert Ch. Dickens W.M. Thackeary N.N. Gogol F.M. Dostoevski L.N. Tolstoi A.P. Cehov H. Ibsen M. Twain	— Aceleași caracteristici ca în literatura universală datorită procesului de sincronizare.	I.L. Caragiale I. Slavici Ll. Rebreanu

— Pe măsură ce se derulează la retroproiector folia cu schema respectivă, profesorul îi va îndruma pe elevi să comenteze procesul de receptare a marilor curente și direcții din literatura universală în literatura română, marcînd conectarea acesteia la scară mondială, dar și modul în care ea contribuie la îmbogățirea patrimoniului universal.

Pornind de la cunoașterea operei lui Eminescu, se vor sublinia elementele prin care literatura română se ridică la universalitate. Aceeași idee va fi exemplificată cu opera lui L. Caragiale și L. Rebreanu.

Pentru direcțiile ulterioare realismului se va specifica faptul că ele se manifestă în literatura română simultan cu literatura universală, trăsăturile comune găsindu-și expresie originală. De exemplu, interferența elementelor parnasiene și simboliste în literatura română (în timp ce în literatura universală simbolismul apare ca o reacție antiparnasiană).

— În evoluția literaturii române se vor sublinia două perioade care, prin valorile pe care le-au afirmat, au determinat salturi calitative în dezvoltarea literaturii naționale și în contribuția ei pe plan universal: epoca marilor clasici și perioada interbelică.

— Prin conversație, elevii vor fi orientați să rețină ca trăsături specifice perioadei interbelice:

— lărgirea și îmbogățirea tematicii;

* literar şi cultural.

— varietatea şi originalitatea expresiei artistice;

— ridicarea la un nivel valoric universal îndeosebi a poeziei (prin T. Arghezi, G. Bacovia, L. Blaga, I. Barbu) şi a romanului (prin M. Sadoveanu, L. Rebreanu, Camil Petrescu, H. Papadat-Bengescu, Mateiu Caragiale).,

— Un moment important în procesul de dezvoltare a literaturii române în conexiune cu cea universală îl constituie perioada contemporană. Pe baza lecţiilor de sinteză privind dezvoltarea poeziei, prozei şi dramaturgiei contemporane se vor marca legăturile cu literatura universală prin raportări la:

— *în poezie*: V. Maiakovski, P. Eluard, L. Aragon, Josef Attila, P. Neruda, G. Apollinaire, P. Valery, G. Ungaretti;

— *în poză*: E. Hemingway, W. Faulkner, J. Joyce, F. Kafka, A. Camus, A. Malraux, J.P. Sartre;

— *în dramaturgie*: L. Pirandello, E.O'Neill, B. Brecht, teatrul absurd.

— Concluzia majoră a lecţiei este că literatura română a contribuit de-a lungul timpului la dezvoltarea patrimoniului literaturii universale prin scriitori şi opere remarcabile, ca o dovadă în plus a deschiderii culturii româneşti spre universalitate, cu păstrarea notei specifice.

B. SUGESTII PENTRU DESFĂŞURAREA ACTIVITĂŢII LA ORELE DE CULTIVARE A LIMBII ŞI DE COMPUNERI

1. STILURILE FUNCŢIONALE ALE LIMBII ROMÂNE

Abordarea problemei stilurilor funcţionale ale unei limbi, a *structurii sale stilistice*, cu alte cuvinte presupune cîteva principii teoretice generale pe care le reamintim aici pe scurt pentru a clarifica baza conceptuală a întregii expuneri care va urma.

0.1. Orice vorbitor al unei limbi stăpîneşte în mod intuitiv un mecanism abstract (o gramatică); aceasta cu regulile sale de funcţionare, cunoscute implicit sau explicit, îi dă posibilitatea să construiască *mesaje* (comunicări) lingvistice corecte în limba dată[1].

0.2. Aceste mesaje (comunicări) se realizează sub forma unor texte (înţelegem aici, prin *text*, orice mesaj complet, realizat între dimensiunile unei propoziţii şi ale unui ansamblu oricît de mare de fraze), care reprezintă „produsul finit" al mecanismului numit gramatică.

0.3. Sub aspectul expresiei sale concrete, textul — verbal sau scris — este numai ultimul rezultat al unui *proces* de trecere de la *general* (abstract) către *particular* (concret), proces în cursul căruia acţionează o mulţime de factori care determină restricţii şi reguli în utilizarea unităţilor limbii. Acest proces nu poate fi cunoscut în mod direct, el poate fi în schimb *modelat*, adoptînd diverse perspective, în aşa fel ca să fie cît mai bine explicitat. Aşa cum nu există o singură gramatică a unei limbi, nu există nici o singură per-

---

[1] Cf. I. Coteanu, *Gramatica de bază a limbii române*, Editura Albatros, Bucureşti, 1982, p. 7.

pectivă de abordare a sa, iar perspectiva este determinată mai ales de *factorul* considerat la un moment dat ca determinant pentru alcătuirea mesajului.

1. Aceste precizări sînt necesare în primul rînd pentru a sublinia distincția dintre *stilistica funcțională*, un model construit pe acțiunea unui anumit factor în procesul alcătuirii mesajului, și *stilistică* în general, un termen destul de imprecis, care desemnează de obicei o analiză sau un inventar de tip retoric al figurilor de stil. Noțiunea de stil funcțional este diferită de cea de *stil* din punct de vedere retoric, iar maxima lui Buffon: *„Le style c'est l'homme meme"*, des utilizată în școală, nu are nimic de-a face cu stilul funcțional decît dacă, așa cum se va vedea, privim omul ca reprezentant al unui grup social. În același timp, influența stilisticii retorice asupra stilisticii funcționale poate fi acceptată, dar numai în măsura în care cea dintîi a furnizat o serie de concepte operaționale necesare oricărei analize de stil (figuri de stil, tipuri de discurs etc.).

Poziția stilisticii funcționale în descrierea unei limbi poate fi stabilit prin analogie cu celelalte ramuri ale lingvisticii:

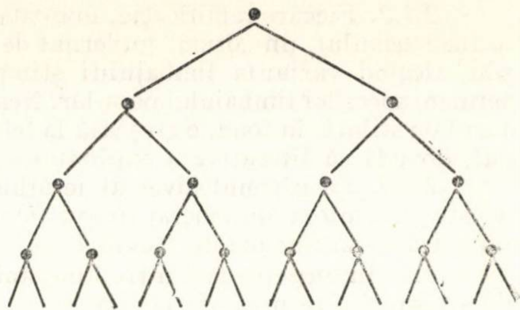
Fonetica și fonologia	— au în vedere nivelul sonor al limbii; cu ajutorul lor se descrie *structura fonetică și fonologică* a limbii.
Lexicologia	—are în vedere stabilirea *structurii lexicale* în vocabularul unei limbi.
Morfologia	— stabilește organizarea formelor unităților minimale dotate cu sens într-o limbă — *structura morfologică*.
Sintaxa	— are în vedere unitățile de combinare ale cuvintelor și formelor, ca și regulile de combinare, descriind *structura sintactică*.
Semantica	— stabilește organizarea sensurilor atît în ansamblul limbii, cît și la nivelurile anterioare, stabilind *structura semantică*.
Stilistica	— stabilește o organizare a textelor produse într-o limbă potrivit regulilor din structurile anterioare; textele se subordonează unui număr oarecare de stiluri (limbaje) care se încadrează în *structura stilistică* a limbii.

1.1. În realizarea unui mesaj lingvistic, pe drumul de la schemă la manifestare, intervin diverși factori care modifică „proiectul" inițial al comunicării sau condiționează structura sa. Acești factori pot fi de natură lingvistică propriu-zisă, acționînd sub forma regulilor gramaticale, sau de natură extralingvistică, acționînd sub forma unor modificări sau restricții aplicate mesajului. Unul dintre cei mai cunoscuți factori extralingvistici este factorul *geografic*, care determină deosebirile dialectice în interiorul limbii române. Este adevărat că deosebirile dialecticale pot fi descrise lingvistic, dar împărțirea în zone a teritoriului pe care se vorbește o limbă a fost determinată de condiții istorice și sociale *din afara* structurii limbii, care au dus la actuala configurație geografică. Iată de ce vorbim despre un factor „extralingvistic".

Tot astfel se pot stabili deosebiri determinate de factorul *etnic* (care a și dus la apariția etnolingvisticii), de cel *psihologic* (căruia îi corespunde psiholingvistica) sau *sociologic* (sociolingvistica).

Structura stilistică funcțională a limbii este determinată de acțiunea unui factor pe care îl numim *socio-cultural* și care este reprezentat de restricțiile de vîrstă, tip de relații între vorbitori, nivel de cultură domeniu de activitate etc.

Factorul socio-cultural dirijează deprinderile lingvistice ale vorbitorului în modul cel mai vizibil la nivelul vocabularului. O analogie cu dialectele poate ajuta la înțelegerea mai exactă a manifestării sale. Astfel, este bine cunoscut lanțul sinonimic *porumb — cucuruz — păpușoi*, ai cărui termeni diferă numai după repartiția dialectală: Muntenia, Transilvania și, respectiv, Moldova. O sinonimie există și între *piatră* și *rocă*. Diferența constă în faptul că în vreme ce primul termen este general, putînd fi întîlnit în exprimarea oricărui vorbitor român, cel de-al doilea este specific vorbitorilor dintr-un anumit domeniu de preocupări.


Fig. 1

1.2. Este evident însă că, oricît de mari ar fi deosebirile dintre variantele unei limbi, fie ele dialecte sau stiluri, trebuie să existe și elemente comune care să justifice încadrarea acestor variante în aceeași limbă. Trebuie deci să concepem fiecare variantă ca pe un sistem cu elemente specifice, dar și elemente comune tuturor sistemelor care s-ar putea delimita. Aceste elemente comune se plasează într-o poziție de mijloc în raport cu toate celelalte sisteme, ele formează ceea ce numim *diasistemul* limbii (de la gr. „dia-" = = „între").[1]

Așadar, factorul socio-cultural acționează saupra limbii, creînd sisteme lingvistice specifice unui anumit nivel cultural sau domeniu de activitate, subordonate toate diasistemului, care cuprinde ceea ce este general în limbă, reprezentînd „esența" ei.

2. Sistemele lingvistice subordonate diasistemului au fost numite *stiluri* sau *limbaje*[2].

Ele alcătuiesc un ansamblu care a fost reprezentat sub forma unei *structuri ierarhice* pe mai multe niveluri, pentru a ilustra trecerea de la general la particular, și cu mai multe ramificații, pentru a evidenția modul în care acționează factorul socio-cultural ca și varietatea de limbaje posibile. Modelul abstract al ierarhiei poate fi reprezentat astfel:

2.1. Înainte de a arăta cum se realizează concret o astfel de ierarhie pentru limba română, vom face cîteva precizări necesare pentru aprofundarea mecanismului de realizare a stilurilor.

2.1.1. În fiecare din locurile marcate cu puncte se exercită acțiunea factorului social-cultural în diverse forme. Astfel, la primul nivel, el determină realizarea diasistemului în *limbaj popular* și *limbaj cultivat* (limbă literară). La un nivel inferior, acest factor poate determina domenii diferite de activitate, ceea ce ar duce, să zicem, la împărțirea limbajului științific într-un limbaj al științelor exacte și altul al științelor umaniste și, mai departe, al matematicii și fizicii, al filozofiei și filologiei etc.

Cf. I. Coteanu, *Structura stilistică a limbii*, în vol. *Elemente de lingvistică structurală*, București, Editura Științifică, 1967, care vorbește despre sisteme parțiale subordonate diasistemului.

Pentru discuția asupra termenilor, sinonimi în fapt, în cadrul stilisticii funcționale, vezi Ion Gheție, *Introducere în studiul limbii române literare*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1982, p. 149—150.

2.1.2. Fiecare ramificaţie, marcată printr-o linie, reprezintă o *variantă* a diasistemului, un „drum" guvernat de anumite restricţii. Astfel, de exemplu, alegînd varianta limbajului ştiinţific nu pot fi utilizaţi în exprimare termeni specifici limbajului popular. Nerespectarea restricţiilor duce la amestecul de stiluri, în fond, o greşeală la fel de gravă ca şi un dezacord gramatical, dovadă că literatura a exploatat-o mult pentru provocarea comicului.

2.1.3. La ultimul nivel al ierarhiei se găsesc *texte* concrete. În felul acesta, alcătuirea unui mesaj lingvistic trebuie văzută ca rezultat al alegerii unui traseu în reţeaua de drumuri posibile reprezentată de schema noastră.

2.2. Înţelegerea mai întîi a mecanismului de funcţionare al unei astfel de structuri este necesară pentru a evita discuţiile, în mare parte oţioase, asupra numărului de stiluri într-o limbă. Din punctul de vedere al învăţării limbii este mult mai important să se conştientizeze existenţa structurii stilistice a limbii şi mecanismul ei decît să se precizeze un număr oarecare de stiluri. Deprinderea cu o anumită variantă a limbii, corespunzătoare unui domeniu de activitate practică, se face mai mult sau mai puţin inconştient, prin experienţa diurnă. Din punctul de vedere al *cultivării limbii*, asupra căruia vom reveni, importantă este *menţinerea* în cadrul variantei respective pentru asigurarea coerenţei şi corectitudinii textului şi *comutarea* în altă variantă atunci cînd domeniul sau situaţia se schimbă. Astfel, este inevitabilă situaţia ca elevii să întrebuinţeze un limbaj „al lor" cu trăsături argotice, în care apar cuvinte ca „proful", „profa", „dirigul", „diriga", „mate", „mag" „cas" etc., dar trebuie insistat asupra faptului că acesta nu poate fi utilizat în orice situaţie. O asemenea disciplină de trecere de la o variantă la alta în raport cu contextul comunicării se obţine şi prin explicitarea mecanismului ierarhic al structurii stilistice a limbii.

3. O problemă foarte dificilă şi mult discutată în stilistica funcţională este acea a conceptului de *stil* (sau *limbaj*) şi mai ales a criteriilor de delimitare[1].

Indiferent de punctele de vedere exprimate, se regăsesc în această problemă cîteva elemente constante:

— Stilul (limbajul) depinde de domenii şi situaţii de comunicare determinate extralingvistic.

— Stilul (limbajul) poate fi determinat lingvistic mai ales prin metode statistice.

— Stilurile (limbajele) pot fi comparate pentru a se stabili diferenţele specifice, elementele comune şi, respectiv, încadrarea lor în ierarhia stilistică a limbii.

3.1. Deşi este cel mai greu de formalizat, factorul extralingvistic propriu-zis este cel mai important în delimitarea unei variante stilistice la oricare dintre nivelurile ierarhiei. Lucrul acesta nu trebuie luat însă în mod simplist, adică nu ne putem limita la precizări de tipul „limbajul matematicii", „al chimiei", „limbajul sportiv" etc., ci trebuie introduşi în discuţie toţi factorii concreţi, situaţionali, care determină modificări în expresia lingvistică a mesajului.

Astfel, cînd vorbim despre „limbajul sportiv", de exemplu, trebuie să avem în vedere nu numai preocuparea sportivă ca atare (ceea ce, de altfel, generează un limbaj tehnic oarecare, ca orice preocupare specială), ci şi unele

---

[1] Nu vom relua discuţia aici. Problema a fost expusă pe larg de I. Coteanu în *Stilistica funcţională a limbii române*, Editura Academiei R.S. România, Bucureşti, 1973 şi rezumată precis de către Ion Gheţie, op. cit., p. 152—157.

caracteristici ale situațiilor în care limbajul sportiv este folosit nu numai între sportivi, ci și în afara acestui grup, de către ziariști, crainici sportivi, public spectator sau pur și simplu de către vorbitorul obișnuit. Vor rezulta atunci trăsături definitorii pentru mesaj, cum ar fi:

— Numărul mare de persoane care îl întrebuințează, datorită extinderii preocupărilor pentru sport la toate nivelurile de vîrste și preocupări, de unde derivă viteza mare de răspîndire a termenilor propriu-zis tehnici („gol", „ofsaid", „aut", „voleu", „smeci" „ghem" etc. — se poate observa rapiditatea adaptării multor termeni de proveniență străină la ortoepia și ortografia românească, tocmai datorită răspîndirii foarte rapide).
— Situația specială a transmisiilor directe prin radio și televiziune care impune crainicilor (emițători de mesaje) un ritm verbal foarte mare, ceea ce duce la anumite stereotipii, prescurtări, clișee și chiar greșeli datorate lipsei de timp în elaborarea mesajului; toate acestea, datorită primei condiții, se răspîndesc imediat.
— Caracterul direct al comunicării (chiar și în scris, atunci cînd grija pentru elaborarea mesajului este sporită, ziaristul sportiv se simte carecum „solidar" cu cititorii săi, împreună cu care formează, de fapt, același public), de unde derivă un oarecare familiarism al expresiei.

Tot astfel, cînd ne referim, de pildă, la „limbajul matematicii" trebuie să avem în vedere alți factori care influențează comunicarea și care sînt total diferiți de cei examinați mai sus pentru limbajul sportiv:

— Numărul relativ limitat de vorbitori care folosesc acest limbaj tehnic în preocupările lor zilnice.
— Caracterul puternic conceptual al vocabularului, de unde derivă o organizare semantică specială, total diferită de alte variante ale limbii (de exemplu, absența omonimiei și sinonimiei).
— Imposibilitatea de echivalare a mesajelor din cadrul limbajului tehnic al matematicii în alte limbaje, fie ele chiar „tehnice", ceea ce presupune pentru un vorbitor al unei limbi naturale o perioadă de „învățare" a regulilor de folosire pentru acest limbaj.

Dacă vom examina însă, în același mod, o altă variantă, cum ar fi limbajul tehnic al chimiei, vom constata că trăsăturile extralingvistice care îl determină sînt mai apropiate de cele ale limbajului matematicii decît de cele ale limbajului sportiv. Iată deci cum trei variante „tehnice" de limbaj se grupează în mod diferit de la bun început, în funcție de domeniile și situațiile lor de comunicare.

Deși, cum arătam, operația de formalizare și clasificare a domeniilor și situațiilor care determină stilurile limbii și variantele lor este foarte dificilă — fapt pentru care în unele lucrări de stilistică această latură este chiar exclusă din discuție — ea este fundamentală pentru a putea vorbi despre structura stilistică a limbii. Nu mai puțin importante sînt consecințele care decurg pentru predarea și învățarea limbii române. Astfel, deseori elevii utilizează în lucrările lor scrise termeni luați din alte domenii și folosiți într-o accepție metaforică, dar lucrul acesta nu este întotdeauna pozitiv pentru că un termen matematic bunăoară nu acoperă — chiar metaforic — aria unui concept de critică literară; analogia, lăudabilă de altfel, poate degenera în verbalism pretențios fără consistență.

3.2. Controversată a fost și utilitatea statisticii la diverse niveluri în delimitarea stilurilor. Totuși, metoda aceasta, bine aplicată, duce la singu-

rele aprecieri obiective asupra unui stil sau altul. Astfel, cercetări amănunțite au arătat că frecvența numeralului în textele științifice o depășește cu mult pe cea din textele belestristice, pe cînd frecvența verbelor este mult mai mare în textele beletristice decît în textele științifice, iar în acestea din urmă pronumele la persoana I și a II-a, singular și plural, se găsesc într-o proporție foarte mică[1].

Chiar dacă asemenea rezultate pot da impresia că nu fac altceva decît să confirme niște intuiții, obiectivitatea lor este cel mai solid argument pentru a susține existența unui stil sau altul.

Statistica nu se rezumă la vocabular. Pot intra în calculele de frecvență și anumite forme gramaticale sau structuri sintactice. Aplicarea unor astfel de principii a dus la stabilirea unui model structural al propoziției în mesajul științific:

$$S \leftarrow A + P \leftarrow C \leftarrow A + C \leftarrow A\ (\leftarrow A)$$

față de cel din mesajul administrativ:

$$S \leftarrow A + P \leftarrow C \leftarrow A + C \leftarrow A\ (+ C \leftarrow A)$$

ambele deosebite de schema ideală a propoziției românești, care ar fi:

$$(S \leftarrow A) + P \leftarrow C\ (+ C) \leftarrow A$$

(unde S — subiect, A = atribut, P = predicat, C = complement).

În sfîrșit, statistica are o mare aplicație la studiul stilurilor individuale ale autorilor, oferind o imagine adesea inedită — și, în orice caz, obiectivă — asupra trăsăturilor definitorii ale limbajului poetic al unui anume creator. Astfel, faptul că în lexicul poeziei lui Lucian Blaga printre primele zece cuvinte în ordinea descrescîndă a frecvenței se găsesc *lumină*, *pămînt*, *cer*, *stea*, *apă*, *noapte*, *ochi*, poate sta la baza unor interesante considerații asupra artei sale poetice[2].

3.3. Dacă am presupune o succesiune de operații la sfîrșitul căreia să obținem structura stilistică a limbii române, după fixarea domeniului și analiza statistică pe texte, urmează în mod necesar o comparare a datelor obținute. Vom obține astfel un grup de trăsături comune, care ne vor da dreptul să vorbim despre *variante* subordonate aceluiași stil (limbaj), și un grup de trăsături diferențiatoare între stiluri. O ultimă operație simplă de clasificare pe baza schemei abstracte, care ne-a servit ca model (cap. 2), are ca rezultat structura dorită.

Comparația, care pare un principiu metodologic elementar încît poate nici n-ar mai trebui să fie amintit, este fundamentală în procesul didactic, atît la nivelul stilurilor limbii cît și (mai ales) la nivelul stilurilor individuale (ale scriitorilor). Într-adevăr, analizele în urma cărora se obține inventarul figurilor de stil dintr-un text pot prezenta un interes real numai dacă intră în comparație. A spune doar că la cutare sau cutare scriitor, în cutare sau cutare text se găsesc epitete, comparații, metafore etc. este irelevant pentru că aceste figuri sînt proprii oricărui text poetic. Este suficient să arătăm că într-un text, al unui scriitor, *predomină* o anumită figură stilistică în

---

[1] Cf. Constant Maneca, *Statistica lexicală și stilurile limbii*, în „Limba română" XXII (1973), nr. 6, p. 529—544.

[2] După Mircea Borcilă, *Despre lexicul poeziei lui Lucian Blaga*, în „Studii de limbă literară și filologie", vol. II, Editura Academiei R.S. România, București, 1972, p. 114—115.

raport cu un alt text, al aceluiași scriitor sau al altuia, pentru ca să avem deja o considerație stilistică relevantă. La un nivel mai general și totodată mai larg, comparația este mijlocul didactic cel mai eficient pentru formarea deprinderii de evitare a amestecului de stiluri.

4. Ca pentru orice limbă, schema structurii stilistice a limbii române trebuie să înceapă cu situarea diasistemului la nivelul prim. Considerat — așa cum am arătat — ca un fel de „nucleu" al limbii, cuprinzînd esența (în unități și relații) limbii române, diasistemul nu poate fi descris decît la modul abstract, în termeni de categorii. De exemplu, diasistemul nu precizează toate posibilitățile de formare a pluralului în limba română, ci numai existența și necesitatea formelor de plural în anumite situații, ca și realizările lor invariabile.

Diasistemul este deci însăși schema limbii cuprinzînd în ea toate realizările potențiale în texte concrete.

5. La cel de-al doilea nivel, factorul social-cultural determină o primă ramificație: pe de o parte *limbajul popular*, de cealaltă parte *limbajul cultivat* (sau *limbajul literar standard*).

Limbajul popular este varianta limbii care se realizează spontan, pe baza unor legi intuitive, dar neexplicitate, în condițiile mai ales ale comunicării orale, fiind dominat de subiectivism și expresivitate. Limbajul popular corespunde culturii populare și folclorice. El nu trebuie confundat cu „limbajul țăranilor", de exemplu, chiar dacă istoria particulară a poporului român duce către analogia „popular" — „rural"; este limbajul masei de vorbitori, care se autoreglează în funcție de acceptarea sau respingerea mediului în care se realizează. De asemenea, faptul că el se opune unui limbaj „cultivat" nu înseamnă că este un limbaj „incult", ci doar că nu presupune preocupări speciale pentru dezvoltarea sa, cum ar fi gramaticile, dicționarele, regulile impuse de un for specializat.

Trebuie să concepem limbajul popular în opoziție cu cel cultivat ca fiind în principal determinat de opoziția trăsăturilor *spontan/elaborat*.

Limbajul popular poate fi descris printr-o serie de caracteristici comune textelor realizate sub dominația sa[1].

Cele mai importante sînt:

5.1. Sinonimia bogată în ansamblu, dar redusă la nivelul mesajului. Limbajul popular nu este sinonimic la nivelul vocabularului; aparența bogăției sinonimice vine din perspectiva globală în care apare, de pildă, un lanț ca *zăpadă — nea — omăt*. În particular însă, adică la nivelul mesajului concret, intervine și determinarea dialectală, care face ca acolo unde apare unul din termeni, ceilalți să fie excluși.

Înțelegerea acestui aspect este extrem de importantă pentru analiza textelor literare în școală. Seduși de bogăția de ansamblu a limbajului popular, unii scriitori, care îl utilizează în operele lor fără să-i înțeleagă esența, amestecă variantele dialectale în vorbirea personajelor, dînd o impresie falsă despre utilizarea limbii de către popor. De asemenea, trebuie subliniat faptul că aprecierile elogioase asupra limbajului popular aparținînd unor mari scriitori, ca Eminescu, Coșbuc, Delavrancea, Sadoveanu, adesea citate în școală, se referă la ansamblul acestuia, în practică talentul și intuiția lor ducînd la utilizarea corectă și reală a limbajului popular în creațiile lor.

---

[1]) Aceste caracteristici sînt descrise pe larg în lucrarea lui I. C o t e a n u, *Stilistica funcțională a limbii române*, București, Editura Academiei R.S. România, 1973.

5.2. Brevilocvența, scurtimea relativă a mesajului în limbajul popular, remarcată încă de Sextil Pușcariu, este o altă trăsătură definitorie. Vorbitorul popular, obligat și de caracterul oral, direct, al comunicării, nu divaghează, nu utilizează mai multe elemente decît sînt necesare într-o narațiune, descriere sau într-un dialog. De aici, formulele și structurile fixe, frecvența expresiilor frazeologice, organizarea dialogului în raport de situația concretă.

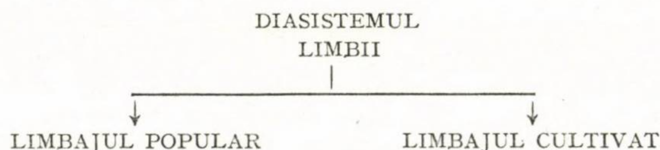
5.3. Simplitatea și uniformitatea sintactică a mesajului este proprie limbajului popular, în textele căruia nu vom găsi fraze ample cu multe niveluri de subordonare, ci mai ales coordonări și subordonări de maximum două niveluri.

5.4. O trăsătură foarte importantă este și *concretețea* mesajului din limbajul popular, prin care nu trebuie să înțelegem numai o proprietate semantică („concret" în opoziție cu „abstract"), ci mai ales legătura strînsă cu o anumită situație, ca și precizările circumstanțiale (locale sau temporale) foarte frecvente în narațiuni.

6. În contrast cu limbajul popular, limbajul cultivat, sau limba literară, sau limbajul literar standard, cum i se mai spune, este prin definiție un limbaj *elaborat*, deci îngrijit și corect. Preocupările de stabilire a unei variante cultivate a limbii române sînt după cum se știe, foarte vechi în cultura română, ele manifestîndu-se în activitatea lui Coresi, mai tîrziu în cunoscutele scrieri ale marilor oameni de cultură români și, în epoca modernă, prin existența unor foruri academice a căror preocupare specială este urmărirea evoluției limbii române și încadrarea acestei evoluții în limitele caracteristice date de dezvoltarea istoriei și culturii poporului nostru.

Limbajul cultivat este tocmai cel care se învață în școală. Regulile sale sînt explicitate pentru a se asigura corectitudinea și claritatea expresiei. Analiza gramaticală este conștientizată, pentru ca, pe baza ei, să se dezvolte și capacitatea creativă a vorbitorului, dar numai în limitele regulilor fixate. Trebuie explicat elevilor faptul că formarea deprinderilor de expresie corectă nu este un scop în sine, ci ea asigură *unitatea* unei limbi, pentru că o limbă „trăiește" prin vorbitorii săi, or dacă fiecare ar vorbi „cum îl taie capul", limba poate fi amenințată de o periculoasă fărîmițare în variante vorbite de grupuri prea restrînse de oameni. Limbajul cultivat este un adevărat *reper* pentru orice vorbitor al limbii române, astfel că trebuie acționat în permanență, în spirit științific, pentru consolidarea și întreținerea lui. Faptul că gramaticile normative, dicționarele, îndreptarele ortoepice și ortografice consemnează tocmai aspectele limbajului cultivat este o dovadă a caracterului său de referință, fundamental în existența spirituală a unui popor.

Avem, așadar, în partea superioară a schemei, înfățișînd ierarhia stilistică a limbii române, următoarea configurație:



7. La cel de-al treilea nivel, principalele două variante delimitate mai sus presupun fiecare o ramificație în variante subordonate, pe care le vom numi limbaj (popular/cultivat) *artistic* și *nonartistic*. Această diviziune este

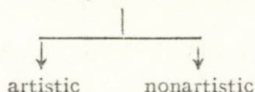
necesară ținînd seama de faptul că aceste două tipuri de comunicare se deosebesc prin prezența sau absența unui factor important: subiectivitatea (sau, în termenii lui Tudor Vianu, „reflexivitatea" mesajului comunicat).

7.1. Într-adevăr, experiența ne arată că trebuie să deosebim în limbajul popular o variantă *uzuală*, curentă, corespunzătoare situațiilor obișnuite de viață, în care prima necesitate este comunicarea unor fapte comune și o variantă *solemnă*, utilizată în împrejurări speciale (ceremonii ale vieții de familie, ritualuri comune etc.), care formează totodată limba creațiilor artistice folclorice.

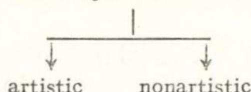
7.2. În mod analog, în limbajul cultivat vom avea, pe de o parte, o variantă destinată în special informației, comunicării raționale, logice de date și, pe de altă parte, o variantă destinată comunicării de sentimente al cărei corespondent semantic nu este lumea reală, ci o lume imaginată de autorul acestei comunicări.

7.3. Schema noastră va arăta deci în continuare astfel;

LIMBAJUL POPULAR



LIMBAJUL CULTIVAT



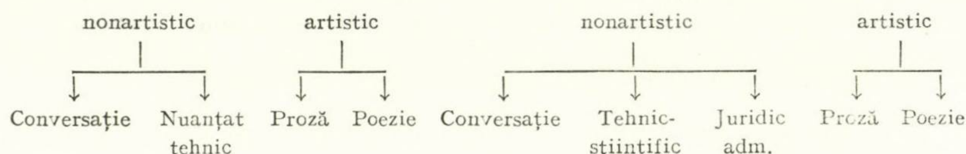
8. Ramificațiile continuă și la nivelul imediat următor, ținînd seama de principalele caracteristici ale domeniilor și situațiilor de comunicare.

8.1. Pentru varianta nonartistică a fiecăruia dintre limbaje putem accepta o împărțire ulterioară, într-o variantă a *conversației* curente, nespecializate, și o variantă care să cuprindă, la nivelurile subordonate, limbaje specializate. Pentru că, în limbajul cultivat, această variantă specializată înglobează domenii cu caracteristici precis conturate, corespunzătoare unor științe sau ramuri de știință, ori unor preocupări tehnice speciale (prin „tehnic" trebuie să înțelegem aici, așa cum am precizat la 3.1., orice limbaj specializat pentru o preocupare distinctă), considerăm că ea trebuie despărțită, la rîndul ei, în două ramificații distincte: *limbajele științifico-tehnice* și *limbajele administrativ-juridice*. În cadrul limbajului popular nu se poate vorbi în aceeași măsură despre variante specializate, acestea fiind proprii limbajului cultivat, în care, lesne de înțeles, există chiar o preocupare specială pentru crearea lor. De aceea, ținîndu-se totuși seama de existența cel puțin a unor termeni proprii anumitor meserii, vom delimita în subordinea limbajului popular un domeniu și, respectiv, un limbaj *nuanțat tehnic* (determinantul „nuanțat" are aici menirea de a atenua sensul precis al lui „tehnic").

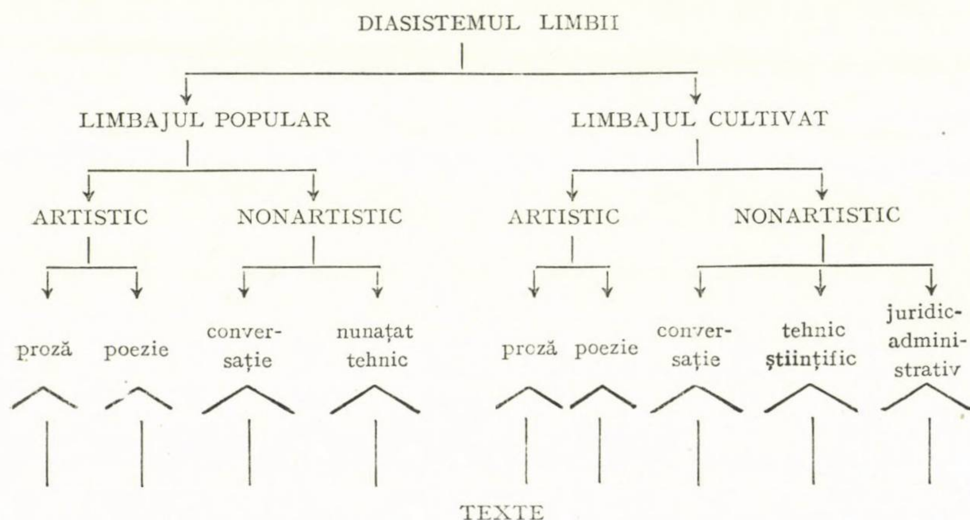
8.2. Divizarea în continuare a variantei artistice este mult mai dificilă pentru că, deși sub raport expresiv, există o diferență ușor de identificat între genurile literare, acestei diferențe nu-i corespunde și o deosebire de domenii. Putem introduce însă în discuție o funcționalitate diferită a mijloacelor lingvistice utilizate în expresia artistică cu ajutorul căreia se poate concepe o diferență între limbajul *prozei*, pe de o parte, și cel al *poeziei*, pe de altă parte.

Referindu-ne, de exemplu, numai la diferența care apare între cele două genuri la nivelul cuvîntului, este destul de ușor de dovedit că potențialul său metaforic este valorificat mai ales în poezie, în vreme ce în proză metafora este vizibilă mai degrabă la nivelul textului sau al secvențelor de text. Dificultatea provine din faptul că dacă la nivelul anterior acceptăm

mai mult sau mai puțin intuitiv existența unei funcționalități poetice (artistice) care delimitează net un limbaj, este mai greu de spus ce este poetic „într-un fel" sau „în alt fel", prin raportare la genul sau specia literară aleasă de autorul comunicării: o efuziune lirică dintr-un roman, spre exemplu, apropie acest tip de text de poezie, după cum elementele epice ale unui poem trimit către proză. Capacitatea noastră de analiză acționează aici, cum spuneam, mai mult intuitiv decît sprijinindu-ne pe argumente lingvistice convingătoare. Totuși — și aceasta nu numai pentru simetria schemei, ci pentru a marca o nouă posibilitate de „alegere" a vorbitorului — ramificația poate fi acceptată, astfel că, la nivelul al patrulea, schema va arăta astfel:



8.3. La nivelurile următoare divizarea continuă pe variante cu domenii din ce în ce mai restrînse, pînă cînd, la ultimul nivel, vom avea realizările concrete ale diasistemului: textele particulare. În felul acesta, schema integrată a tuturor nivelurilor (ierarhia stilistică a limbii) și care dă seama despre structura stilistică a limbii române, va arăta astfel:



9. În privința numărului de stiluri funcționale ale limbii române au existat unele controverse[1].

Așa, de exemplu, s-a vorbit și se vorbește încă despre un *stil publicistic*, care este prevăzut și de programele școlare. Existența acestui stil a fost rînd pe rînd susținută și contestată, de aceea vom încerca să examinăm aici cum și dacă cele trei criterii arătate în capitolul 3 se aplică pentru delimitarea unui stil publicistic.

[1] Cf. I. Coteanu, *op. cit.*, I. Gheție, *op. cit.*

9.1. Un domeniu particular al publicisticii ar părea că există, dacă avem în vedere obiectul material purtător al mesajului: ziarul. Ziarul presupune însă nu atît o modificare esențială a mesajelor, cît acceptarea unei anumite perisabilități a lui, de unde redactarea mai grăbită și mai legată de eveniment, întrucît scopul esențial al presei este informarea. Din punctul de vedere al universului semantic însă, nu descoperim în publicistică ceva deosebit de celelalte stiluri, ci mai curînd un mozaic de texte redactat în toate celelalte stiluri ale limbii. Presa cuprinde deopotrivă mesaje de tip științific, de tip administrativ și de tip artistic, singura variantă care pare a se contura ca deosebită de celelalte fiind eventual una a „informației", la care s-ar putea adăuga și un limbaj „politic"[1].

9.2. Imprecizia unui domeniu semantic se reflectă și în studiile statistice asupra limbajului publicisticii, care nu scot în relief parametrii particulari[2].

Vocabularul presei evidențiază dimpotrivă, în modul cel mai clar, caracterul de „mozaic" al acesteia, iar dacă este să descoperim specificități, acestea se ivesc mai curînd la nivel sintactic unde anumite structuri stabile (de pildă, fraza avînd în partea inițială un gerunziu), unele „clișee", frecvența intercalărilor independente sintactic etc. sînt destul de vizibile.

9.3. Compararea datelor obținute despre un „stil publicistic", de fapt un stil extras din texte apărute în presă, cu datele pe care le avem despre alte stiluri bine definite nu justifică independența acestuia. Dacă vorbim totuși despre stilul publicistic și dacă se atrage atenția asupra lui și în școală, faptul se datorește mai cu seamă unor argumente de istoria culturii (apariția presei românești grație eforturilor unor scriitori, presa românească din secolul al XIX-lea ca factor de difuzare a culturii), ceea ce conferă un fel de independență preocupării ca atare. De fapt, din punct de vedere stilistico-funcțional, nu se poate sublinia decît existența unei variante „tehnice" a informației curente, prezentă în special în presă.

10. În ierarhia stilistică a limbii, prezentată mai sus, nu apare, deși deseori este pomenită, *limba vorbită*, o variantă evidentă din opoziția cu *limba scrisă*, opoziție provenită tot din acțiunea factorilor situaționali *spontan/elaborat*. Mai întîi trebuie precizat că limba vorbită nu se confundă cu varianta *conversației*, prezentată în schemă, pentru că aceasta din urmă se subordonează în ultimă instanță tot diasistemului, în vreme ce limba vorbită tinde să-și creeze chiar un sistem propriu.

Afirmația poate părea exagerată, dar dacă ne gîndim numai la faptul că unele construcții sintactice — cum ar fi cele cu pronume relativ sau cele care presupun o concordanță precisă a timpurilor, ambele destul de complicate prin formele flexionare ce trebuie întrebuințate cu acuratețe — se înlocuiesc cu perifraze mai simple ori că unele forme — cum ar fi mai mult ca perfectul și viitorul al II-lea al verbelor sau dativul pronumelor relative — — sînt evitate, constatăm că acest lucru este real. Limba vorbită, puternic condiționată de situația comunicării directe, de dependența netă față de elementele concrete ale cadrului în care se desfășoară un dialog, face să apară particularități nu numai de inventar, ci și de sistem, care pot fi analizate destul de precis. Așa, de pildă, accidentele fonetice de tipul *poa'să*, *tre'să*, pronunțările cu reminiscențe dialectale (*dă*, *pă*), lexicul mai sărac, utilizarea frecventă a deicticelor de precizare (*aici*, *acolo*, *sus*, *jos*, *asta*, *ăla*), dato-

[1] Cf. Al. Andriescu, *Stil și limbaj*, Iași, Editura Junimea, 1977, p. 242.
[2] Cf. C. Maneca, *op. cit.*

rată dependenței de cadrul concret, simplicitatea sintactică pot fi deja noi elemente pe care să se bazeze descrierea acestei variante în contrast cu limba scrisă.

Apoi, limba vorbită prezintă o permanentă capacitate de modulare nu numai în funcție de situație, ci și de receptorul propriu-zis, de interlocutor, ceea ce ne duce la introducerea factorului *registru*, cu acțiune ce-i drept și în limba scrisă, însă mult mai evident în cea vorbită.

Cu toate acestea, atît limba scrisă, cît și cea vorbită nu-și găsesc locul în structura stilistică a limbii.

Faptul se explică foarte simplu: deși sînt niște variante de realizare a diasistemului, atît limbii „vorbite" cît și celei „scrise" nu le corespund niște domenii de activitate delimitate sau niște domenii semantice speciale. Or, după cum s-a văzut, aceasta este condiția principală a existenței stilurilor funcționale.

Totuși, din necesități didactice și în scopul formării unor deprinderi de exprimare nu numai clară și corectă, ci și nuanțată, este bine să se explice elevilor opoziția pe care am examinat-o aici. Scopul principal ar fi acela de a dezvolta grija pentru redactare, în tradiția dictonului latin „Verba volant scripta manent".

11. O atenție specială trebuie acordată și locului *stilului individual* în ansamblul stilurilor funcționale și aceasta nu numai pentru că predarea literaturii ne obligă la aceasta, ci și pentru că, prin educație și cultură, fiecare elev, fiecare vorbitor al limbii române tinde să-și creeze un stil individual.

11.1 Așa cum a fost concepută ierarhia stilistică a limbii, poziția stilurilor individuale se află la penultimul nivel, deci înainte de realizarea textelor care, în felul acesta, devin manifestări particulare ale stilurilor individuale determinate de variantele de la nivelurile anterioare. Elementul esențial este că stilul individual nu este condiționat de o singură variantă a limbii, ci de toate variantele pe care un vorbitor le are conștientizate. Astfel, un tehnician, de exemplu, are în sistemul său propriu de limbaj cel puțin două variante: una este cea a limbajului cultivat nonartistic de conversație și cealaltă a limbajului tehnic al specialității sale. Stilul său individual va fi o rezultantă a combinării sistemelor parțiale pe care cele două variante le presupun; nu este vorba de o rezultantă obținută prin însumare: $x = y + z$, ci prin variație funcțională: $x = f(y, z)$. Faptul că vedem aici conceptul de „funcție" exact ca în matematică („x este funcție de y și z") arată și de ce tipul acesta de stilistică este numit „funcțional" și cum trebuie văzută constituirea stilului[1].

11.2 În ceea ce privește limbajul scriitorilor, pe ansamblul operei lor sau pentru fiecare operă în parte, se vede din modul în care concepem stilul individual că prin însuși rolul său de „creator" scriitorul își poate alege *oricare din variantele limbii* determinate în structura stilistică, adaptînd astfel materialul verbal al creației sale la „lumea" pe care vrea s-o înfățișeze. De aceea, maxima lui Buffon, citată la început (cap.1), nu-și găsește aplicarea decît într-o concepție retorică (unde vorbim despre un stil „de jos", altul „mediu" și altul „înalt"). De la romantism încoace însă, lucrul acesta nu mai poate fi valabil prin chiar alegerea subiectului unei opere literare.

Scriitorul are posibilitatea de a manevra orice variantă a limbii și tocmai aici stă gradul său de cultură, măiestria sa lingvistică și talentul

---

[1] Cf. I. Coteanu, *op. cit.*

său. Reproducerea limbajului popular, de exemplu, cere din partea unui autor nu doar o capacitate de observare, ci și o mare capacitate de elaborare. Limba operei lui Creangă este foarte elaborată, dar se deosebește de cea a lui Sadoveanu bunăoară, în ciuda unor asemănări de subiect, astfel că afirmația că amîndoi n-au făcut decît să preia limbajul popular pe care îl cunoșteau bine este cel puțin pripită, dacă nu de-a dreptul eronată. La fel, cînd Caragiale este calificat adesea drept un „observator" al limbii vorbite se poate ivi pericolul ca în felul acesta să fie lăsată de-o parte capacitatea sa creatoare, care rezultă tocmai din analiza modului în care elementele limbii vorbite sînt rearanjate în opera sa.

12. Expunerea de față a ținut să sublinieze în esență două lucruri: pe de o parte, explicitarea structurii stilistice a limbii și ierarhia sa funcțională; pe de altă parte, consecințele care decurg de aici pentru procesul didactic ca atare.

Nu trebuie uitat faptul că învățarea unei limbi constă nu numai însușirea regulilor sale gramaticale, care ne dau mai ales imaginea modului de organizare a materialului lingvistic în mesaj, ci și în cunoașterea mecanismului complex de adaptare a mesajului la scopul și la condițiile concrete ale comunicării. Cultivarea limbii înseamnă, deci, atît o permanentă grijă pentru respectarea regulilor structurale de construire a expresiei, cît și pentru respectarea regulilor impuse de destinația mesajului. Cum acestea din urmă sînt ceva mai greu de formalizat, stilistica funcțională devine un important capitol al predării limbii române în școală.

2. NIVELURILE LIMBII

0. Unul dintre cele mai importante obiective ale învățării analizei lingvistice, ca parte a acțiunii globale de învățare și cultivare a limbii materne, este și acela de a-l obișnui pe elev nu numai să manevreze cu criterii sigure și unitare, ci și să fie capabil să schimbe criteriile, deci perspectiva asupra textului, în funcție de scopul analizei sale.

0.1. O greșeală cu o frecvență destul de mare, chiar și la elevii care au depășit ciclul gimnazial — în orice caz mai evidentă la aceștia — provine tocmai din incapacitatea de a sesiza această schimbare a perspectivei: „substantiv cu funcție de adjectiv" (în loc de atribut) nu înseamnă neapărat o necunoaștere a sistemului, ci, care mai degrabă, relevă această incapacitate care înseamnă totodată incapacitatea de a manevra cu sistemul de altfel cunoscut.

0.2. În cazul textului literar, lucrurile se complică și mai mult. Deși, așa cum arătam mai sus, gramatica oferă în general criterii sigure și unitare, plasat în perspectiva textului elevul nu mai știe ce să facă cu ele. De aici banalități de genul: „În acest text sînt multe epitete etc." sau „Textul cuprinde multe substantive, adjective etc."

0.3. Cît privește textele din alte stiluri funcționale, se formează prejudecata că acestea sînt determinate cel mult de un vocabular special și atunci instrumentele gramaticale propriu-zise nu mai servesc la nimic în analiza lor.

0.4. În cele ce urmează, vom propune un model de introducere succesivă a conceptului de „nivel al limbii" în analiza lingvistică, în așa fel încît să putem obține exact obiectivul propus, capacitatea de schimbare a perspectivei asupra textului, însoțită de deprinderea de a manevra cu siguranță la fiecare nivel. Așa cum este conceput aici, modelul se adresează elevului care are deja cunoștințe și deprinderi gramaticale solide, deci la nivelul liceului, dar el este ușor adaptabil și pentru etapa anterioară.

1. Este o banalitate — dar o banalitate adesea uitată, deși psihologii, pedagogii și lingviștii o reamintesc tot mai des în ultima vreme — faptul că un copil știe să vorbească corect limba sa maternă atunci cînd începe să ia contact în mod sistematic cu ea, adică atunci cînd intră în școală. Marea importanță a conștientizării acestei „banalități" de către pedagog vine din faptul că ea poate determina — dincolo de însușirea tehnicii cititului și scrisului — o precizare a scopului întregului proces de învățare a limbii materne: creșterea capacității de *performanță* a copilului, pe baza *competenței* pe care el deja o posedă. Această competență, care nu este altceva decît o capacitate de analiză intuitivă a mesajelor, dezvoltă posibilitățile de alcătuire a unor mesaje noi, pe structurile descoperite în cele recepționate.

1.1. Aflat în posesia unui sistem teoretic învățat și aplicat, vorbitorul unei limbi este acum capabil de a descoperi subtilități ale mecanismului ei de funcționare și, respectiv, de a-și ameliora sensibil performanța. Este cazul elevului din prima treaptă de liceu. Numai că tensiunea dintre ceea ce el cunoaște intuitiv și ceea ce a învățat este acum și mai mare.

Plasată, prin forța lucrurilor, printre alte „materii" sau „discipline", gramatica se izolează de aplicarea ei tocmai cînd ar trebui să devină, din „construcție", un „mecanism", adică atunci cînd ar trebui să înceapă să funcționeze. Credem că nu ne înșelăm prea mult atunci cînd spunem că acest fapt se datorește în parte și izolării analizei la nivel gramatical, ca și părerii despre cunoașterea sistemului limbii (a gramaticii) servește mai ales producerii de mesaje, nu și recunoașterii lor. Or, tocmai aici stă una din utilitățile imediate ale conceptului de *nivel al limbii* și ale introducerii structurii mesajului pe niveluri: cu ajutorul lor se pot în special *recunoaște* (o „recunoaștere" însemnînd implicit analiză și clasificare) textele limbii date.

1.2. Totodată, raportarea succesivă la diferite niveluri ale mesajului lingvistic are avantajul de a-l înarma pe elev cu capacitatea de a fixa și, respectiv, de a schimba criteriile aparatului de analiză folosit la un moment dat. Din punct de vedere metodologic general, acest lucru este foarte important și nu e necesar să insistăm aici asupra lui, fiind foarte cunoscută necesitatea formării de deprinderi analitice adaptate obiectului.

2. Ce este un *nivel al limbii*? Noțiunea este suficient de intuitivă pentru a nu fi nevoie de multe explicații, iar o definiție, de altfel destul de greu de formulat, nu este neapărat necesară, putînd fi înlocuită de introducerea conceptului prin exemplificări.

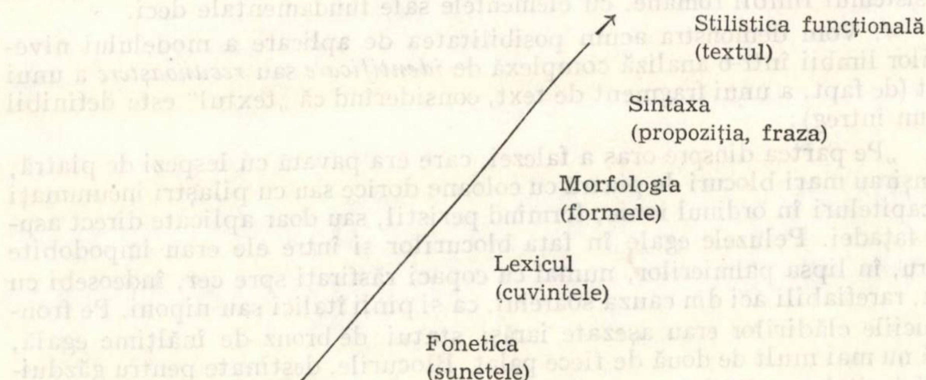
2.1. Dacă rostim sau scriem pur și simplu „o", această, să-i zicem, „exprimare" în limba română, deși este asociată unor sensuri de către orice vorbitor român, este totalmente ambiguă. Ea poate însemna: (*a*) articol nehotărît feminin, singular; (*b*) pronume personal, persoana a III-a singular, feminin, cazul acuzativ; (*c*) numeral cardinal feminin; (*d*) interjecție, sau poate reprezenta pur și simplu sunetul ori litera „o". Așadar, privită izolat, „exprimarea" noastră nu poate fi dezambiguizată, singurul *nivel* la care o putem analiza în felul acesta este cel *fonetic*, or, din acest punct de vedere, nu putem spune decît că avem de-a face cu o vocală medie labială. Este sufi-

cient să introducem acest „o" într-un context cît de redus pentru ca dezambiguizarea să se poată realiza, cel puțin parțial, astfel dacă scriem „o floare" sensurile (*b*) și (*d*) sînt excluse, rămînînd să alegem între (*a*) și (*c*). Ne dăm seama de aceasta din valoarea *morfologică* a „exprimării" noastre, deci din plasarea ei la un alt *nivel*. Lărgind contextul, scriind, de exemplu, „o floare este un cadou plăcut", vom alege numai sensul (*a*) datorită unei analize la *nivel sintactic*.

2.2. Exercițiile de dezambiguizare sînt cele mai convenabile pentru intuirea noțiunii de nivel al limbii. Așa, de exemplu, se pot folosi propoziții care cuprind ambiguități fonetice (de pronunțare) care pot fi rezolvate la nivel morfologic, „Am să pun/săpun acolo", sau exemplele de sinonimie sintactică, de tipul „Elevul scrie tema"/„Tema este scrisă de elev", în care același sens este comunicat prin două structuri sintactice diferite (identitate la nivel semantic, diferență la nivel sintactic).

2.3. Ceea ce este important de subliniat este că nivelul la care ne plasăm în analiza unui mesaj lingvistic corespunde unei anumite „teorii", ca și unor anumite procedee. Astfel, la nivel fonetic operăm cu elemente împrumutate din fizică și fiziologie (înălțime, amplitudine, articulare, nazalitate etc.) referindu-ne la structura fonetică a limbii, care este însăși „teoria" adoptată.

3. Tradiția predării limbii române, legată și de însușirea cititului și scrisului, urmează o scară a nivelurilor limbii, pornind de la fonetică, socotită ca cea mai simplă sau a celor mai simple unități, către sintaxă și, eventual, pînă la nivelul transfrastic al textului, unde se plasează stilistica funcțională:



Din punct de vedere didactic, nu există nici un motiv pentru a se renunța la această „scară", care nu reprezintă în fond altceva decît progresia în însușirea sistemului limbii. Firește, unele modificări impuse de optimizarea metodologiei predării se pot face și se fac — de aceea vorbim bunăoară de o „morfo-sintaxă" prin care se înțelege predarea morfologiei în relație cu sintaxa. Tot astfel, fonetica se predă în mod necesar în relație cu lexicul.

3.1. Lipsește din această schemă un nivel *fonologic*, pentru că la nivelul școlii el este oarecum implicat în cel fonetic. O desprindere explicită ar fi necesară și se poate înscrie ca obiectiv într-o viitoare acțiune de îmbunătățire a programelor. Dacă pînă în clase destul de mari se perpetuează o serie de greșeli de ortografie de felul „sup" pentru „sub", confuzia „ge/gi" —

ghe/ghi" etc., aceasta vine și din neînțelegerea unor relații care sînt de tip fonologic mai degrabă, decît fonetic. De altfel, însușirea corectă a scrierii nici nu este posibilă fără o fonologie implicită, pentru că la acest nivel, se știe, se stabilesc *invariantele*, care sînt de fapt reproduse în semnele grafice.

3.2. Mai dificilă este plasarea în această schemă a unui nivel *semnantic* problemă care nu este numai a metodologiei didactice, ci chiar a teoriei lingvistice în general, pentru că semantica se manifestă de fapt la toate nivelurile: la cel fonologic (fonetic) este un criteriu de stabilire a unităților (*cînd* se deosebește de *cînt* prin opoziția *surd/sonor* la fonemul final); la cel lexical determină principalele criterii de organizare a vocabularului, ca și relațiile dintre cuvinte (antonime, omonime, sinonime) la cel morfologic și sintactic duce la distingerea „sensului gramatical", la cel stilistic este însăși reprezentarea *domeniului* propriu unui stil sau altul. În felul acesta, semantica trebuie concepută la toate nivelurile stabilite în modelul nostru și, în același timp, ca nivel separat, cu o organizare specifică.

3.3. După cum se poate ușor deduce din reprezentarea schematică a nivelurilor limbii, dacă „a învăța" limba maternă înseamnă „a urca" pe scara nivelurilor, „a analiza" înseamnă „a coborî" pe aceeași scară. De aici și obișnuitele formulări de genul „Să se facă analiza sintactică a frazei și analiza părților de propoziție din porțiunea subliniată, arătîndu-se prin ce sînt exprimate". Analiza nu este însă un scop în sine, astfel că pentru a o împlini ea trebuie efectuată la toate nivelurile, ducînd astfel la *identificarea* textului, la încadrarea sa într-un anume stil funcțional și chiar într-o anumită limbă. Ultimul scop nu este o exagerare; se întîmplă de multe ori să facem afirmația empirică despre un text că „nu sună românește", tocmai pentru că rezultatul operației de identificare semnalează neconcordanțe cu diasistemul limbii române, cu elementele sale fundamentale deci.

4. Vom demonstra acum posibilitatea de aplicare a modelului nivelurilor limbii într-o analiză complexă de *identificare* sau *recunoaștere* a unui text (de fapt, a unui fragment de text, considerînd că „textul" este definibil ca un întreg):

„Pe partea dinspre oraș a falezei, care era pavată cu lespezi de piatră, se înșirau mari blocuri de piatră cu coloane dorice sau cu pilaștri încununați de capiteluri în ordinul ionic, formînd peristil, sau doar aplicate direct asupra fațadei. Peluzele egale în fața blocurilor și între ele erau împodobite sobru, în lipsa palmierilor, numai cu copaci răsfirați spre cer, îndeosebi cu pini, rarefiabili aci din cauza soarelui, ca și pinii italici sau niponi. Pe frontispiciile clădirilor erau așezate iarăși statui de bronz de înălțime egală, însă nu mai mult de două de fiece palat. Blocurile, destinate pentru găzduirea feluritelor unități de muncitori, mai sobre și utilizînd sticla pînă la diafanizare, alcătuiau în dreptul șirului de statui o perspectivă grandioasă."

4.1. Prima informație pe care o avem după citirea acestui text este ca am primit *un mesaj comunicat în limba română*. De fapt această decizie este *rezultatul* unei analize efectuate deja în timpul lecturii, dar avînd în vedere că aici propunem o analiză metodică, al cărei scop este de a descoperi elemente definitorii pentru clasarea textului într-o tipologie, putem accepta în mod convențional că este prima informație.

4.2. La nivelul următor trebuie obținută decizia asupra stilului funcțional și aici se ivește ambiguitatea: o serie întreagă de indicii trimit către o variantă a stilului științific, limbajul tehnic al arhitecturii. Pentru a rezolva această ambiguitate va trebui să obținem la nivelurile ulterioare

informaţii confruntabile cu datele definitorii ale altor variante presupuse cunoscute.

4.3. Nivelul sintactic al frazei scoate în evidenţă o simplitate descriptivă proprie stilului ştiinţific. Numai prima frază a fragmentului de text este alcătuită din două propoziţii. Se remarcă de asemenea o serie de structuri *contrase* (transformate) din propoziţii: „formînd peristil", „doar aplicate direct asupra faţadei", „destinate pentru găzduirea...", „utilizînd sticla...". O valoare specială o are contragerea „însă nu mai mult de două)" de fiece palat", o propoziţie eliptică de predicat („nu erau mai mult de două") care prin precizarea adusă face legătură cu o informaţie pe care o bănuim în afara acestui fragment („în altă parte sînt mai multe statui").

4.4. Şi la nivelul sintactic al propoziţiei găsim informaţii relevante. Majoritatea determinărilor sînt atribute, lipsesc determinările verbale proprii naraţiunii — complementele de timp şi de loc —, ceea ce întăreşte impresia de descriptiv deja fixată. Se remarcă de asemenea multe determinări faţă de atribute adjectivale participiale, proprii tot descrierilor.

4.5. Planul morfologic atrage atenţia în special asupra verbelor. Iată toate predicatele exprimate: „*era* pavată", „*se înşirau*", „*erau* împodobite", „*erau* aşezate", „*alcătuiau*". Imperfectul este, se ştie, un timp prin excelenţă al naraţiunii, ceea ce intră în contradicţie cu caracterul descriptiv stabilit pînă acum, mai cu seamă că foarte multe verbe sînt la moduri impersonale în acest fragment. Absenţa totală a pronumelor personale de persoana I şi a II-a reîntăreşte impresia de descriere şi conferă textului un caracter impersonal, detaşat de o anumită situaţie de comunicare.

4.6. Informaţiile cele mai bogate ne sînt furnizate la nivel lexical. Un mare număr de termeni specializaţi *coloane dorice, pilaştri, capiteluri, ordinul ionic, peristil, peluze, frontispicii*; un mare număr de neologisme: *bloc, aplicate, sobru, italici, niponi, perspectivă, grandioasă* etc.; neologisme livreşti „create": *rarefiabil, diafanizare.*

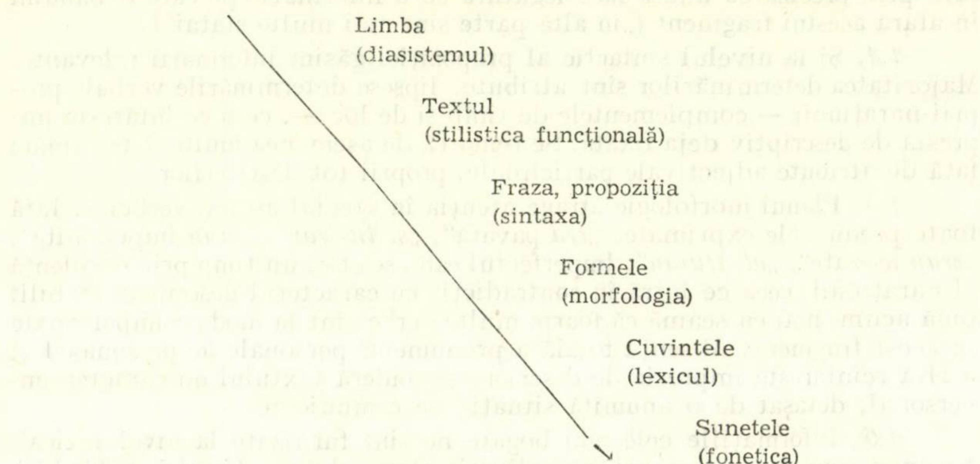
4.7. Nivelul fonetic nu oferă posibilitatea unor observaţii speciale, desigur, pentru *acest* fragment de text, astfel că îl putem lăsa deoparte. A se observa însă că şi această decizie este tot rezultatul unei analize.

4.8. Concluziile care se pot trage din analiza pe niveluri a textului propus vor trebui deci să decidă că ne aflăm în faţa unui text descriptiv, de tip aproape ştiinţific, dar cu un surprinzător şi decisiv caracter de naraţiune (în orice caz, este clar că fragmentul face parte dintr-un text narativ). Ambiguitatea pare a se menţine, dar nu trebuie să uităm particularităţile pe care le stabileşte stilistica funcţională pentru diversele variante ale limbii: limbajul literaturii artistice este cel mai deschis faţă de celelalte stiluri din nevoia de a se adapta la subiect. Putem aşadar presupune că ne aflăm în faţa unui fragment dintr-un roman în care, la un moment dat, o parte din acţiune se petrece în lumea arhitecţilor sau unul din personaje este arhitect.

Această constatare este deja suficientă pentru ceea ce ne-am propus, adică pentru identificarea particularităţilor definitorii ale textului, ceea ce permite şi încadrarea lui într-o tipologie cu criterii minime. Numai pentru satisfacerea curiozităţii cititorului (dar şi ca sugestie pentru un eventual proiect de lecţie „ghicitoare", prin care se poate demonstra elevilor cum se poate recunoaşte un text al unui autor citit, nu neapărat cu ajutorul unei memorii prodigioase) vom dezvălui acum că fragmentul este extras din romanul *Scrinul negru* de George Călinescu şi face parte dintr-un episod care începe astfel: „Ioanide pregătise, din îndemnul lui Dragavei, cîteva foarte

mari machete, care se aflau acum așezate într-una din marile săli de jos ale Palatului cultural, în scopul de a fi expuse permanent publicului, după inaugurare." Se poate observa acum justificarea întregului lanț de imperfecte verbale, generat de verbul *se aflau* din prima parte a episodului, care corespunde în roman chiar unui paragraf.

5. Conștientizarea nivelurilor limbii în învățarea sistemului este deosebit de importantă și pentru faptul că ea deschide posibilitatea modelării unui drum și în învățarea sau optimizarea cunoștințelor unei limbi străine. Într-adevăr, pentru aceasta nu avem decît să „răsturnăm" schema din cap.3:



Unor eventuale obiecții că aceasta n-ar corespunde obiectivelor practice de învățare a unei limbi străine li se poate foarte ușor răspunde tocmai dintr-un punct de vedere foarte practic: o limbă străină este necesară mai ales pentru *informarea* în diverse domenii (știință, tehnică, tehnologie) a marei mase de tineri instruiți pe care o furnizează școala. Pentru aceasta nu este necesar ca limba respectivă să fie și *vorbită*, deci nu este necesar să se ajungă la stăpînirea perfectă a ultimului nivel. Cînd ne aflăm în fața unui text într-o limbă străină, recunoaștem mai întîi *limba*, apoi *caracterul stilistic* al textului, structurile sale *sintactice* și *morfologice*, apoi *cuvintele* (al căror sens necunoscut poate fi adesea dedus din context) și în fine *sunetele* sale. Dacă transformăm aceste trepte într-o acțiune concretă să ne imaginăm situația unui tehnician care caută o documentare într-o bibliotecă: el va alege întîi limba pe care o cunoaște, apoi va căuta o carte din domeniul său tehnic (și nu un roman sau un volum de poezii); deschizînd-o, va lua cunoștință despre niște fraze, va utiliza din cînd în cînd dicționarul, dar nu va reproduce neapărat sonor textul respectiv (lectura „mentală" pe care o face totuși este mai curînd o chestiune de fonologie).

Așadar, structura nivelurilor limbii servește nu numai la însușirea sistemului limbii materne învățate, ci și la lărgirea cunoștințelor lingvistice generale.

6. În general, metodologia predării limbii și literaturii române se folosește implicit de nivelurile limbii. Aici nu am făcut altceva decît să milităm pentru explicitarea acestei structuri, care poate ameliora mult cunoștințele despre limbă ale elevilor, încadrîndu-le într-o organizare coerentă.

3. PROBLEME ALE COMPUNERII ȘCOLARE

În formarea deprinderilor de elaborare a unor tipuri variate de compunere, sala de limba și literatura română oferă numeroase avantaje ce creează premisele optimizării procesului de instrucție și educație. Astfel, într-un cadru bine organizat, elevii vor avea în egală măsură *posibilitatea informării* și *a formării*, beneficiind de o atentă îndrumare în vederea *dezvoltării deprinderilor de muncă intelectuală* absolut necesare în condițiile educației permanente, ca urmare a decalajului, tot mai evident, dintre dezvoltarea, teoretic nelimitată, a informației în diversele domenii de activitate umană și posibilitățile, practic limitate ale omului, de receptare și înmagazinare a acesteia.

Deoarece *munca intelectuală* este un „proces de *analizare* a documentelor și informațiilor existente și de resintetizare a lor în documente și informații noi"[1], documentarea[2] este unul dintre elementele componente și este înțeleasă ca o acțiune de *informare temeinică și riguroasă*, de adunare a materialului necesar în vederea pregătirii într-un domeniu de activitate sau a elaborării unei lucrări, precum și rezultatul acestei acțiuni.

În școală, ea presupune următoarele activități didactice:

a) consultarea cataloagelor unei biblioteci[3];

b) folosirea dicționarelor, a enciclopediilor, a altor lucrări de referință;

c) întocmirea fișelor bibliografice și de lectură;

d) alcătuirea și utilizarea bibliografiilor pe probleme[4].

Spre deosebire de sala de clasă obișnuită, unde prezentarea modelelor[5] se realizează de obicei pe cale auditivă, în sala special amenajată, ca urmare a dotării acesteia, modelele pot fi prezentate *simultan*, auditiv și vizual, reliefînd în acest fel, pe lîngă problemele de conținut, *structura*, *așezarea în pagină*, caracteristice unor lucrări scrise (cererea, scrisoarea etc.), și *aspectul estetic*.

Datorită mijloacelor tehnice existente pot fi organizate activități complexe, într-un interval de timp relativ scurt, care să permită elaborarea unor sinteze, paralele, portrete ale scriitorilor etc.

Pentru a forma abilitățile de utilizare diferențiată a resurselor lexicale, sintactice și stilistice ale limbii române contemporane, sînt necesare activități prin intermediul cărora elevii să cunoască *stilurile funcționale*[6] și să redacteze, în mod independent, lucrări în fiecare din aceste stiluri.

---

[1] F. Dehay, *La documentation et les activites d'eveil*, în „Les Amis de Sèvres, Paris, 1, 1973, p. 64.

[2] Specialiștii fac deosebirea între *documentarea permanentă*, impusă de necesitatea autoperfecționării, și *documentarea specială*, în vederea rezolvării unei anumite probleme.

[3] În cazul în care în sală nu există cataloage (alfabetice sau sistematice), se pot organiza activități speciale în bibliotecile școlare.

[4] E bine să se întocmească, pe baza lucrărilor existente în biblioteca școlii, liste bibliografice pe autori și pe teme, conform programelor școlare.

[5] Prin *modele* avem în vedere atît planurile unor sinteze, paralele, caracterizări de personaje etc., cît și compuneri sau fragmente de compuneri.

[6] Deși părerile lingviștilor în legătură cu numărul stilurilor sînt diferite, am reținut pentru activitatea didactică, în conformitate cu programele școlare, existența a patru stiluri: *beletristic, științific, oficial-administrativ* și *publicistic*.

În vederea cunoașterii notelor definitorii ale stilurilor, în sala special amenajată pot fi organizate următoarele activități:

I. Identificarea trăsăturilor caracteristice în cadrul modelelor prezentate și clasificarea modelelor prin:

1. Prezentarea trăsăturilor caracteristice ale fiecărui stil în parte:

a. Stilul beletristic:

Concretizează idei și sentimente apelînd la *sensibilitatea* și la *imaginația* cititorului.

Vocabularul:

— este bogat, variat, nuanțat;
— se folosesc arhaisme, regionalisme, neologisme, elemente de argou și de jargon, cuvinte și expresii populare;
— sinonimia, mare frecvență în exprimarea variatelor idei, sentimente;
— polisemia;
— se valorifică elemente specifice oricărui alt stil.

Sintaxa:

— varietatea construcțiilor sintactice;
— topică afectivă;
— construcții eliptice.

Mesajul:

— expresiv; comunică *idei* și *emoții estetice* prin folosirea tuturor modurilor de expunere (narațiune, descriere, dialog) și a *imaginilor artistice.* Este un stil conotativ[1].

Expresivitate:

— foarte mare.

b. Stilul științific:

Concretizează judecăți și raționamente, apelînd la *raționamentul* cititorului.

Vocabularul:

— este specializat în funcție de diversitatea domeniilor științei;
— se folosesc neologisme, multe dintre ele cu caracter internațional;
— sinonimia, rar întîlnită;
— monosemia, caracteristică (nu permite echivocul).

[1] Conotația este constituită de elemente subiective sau variabile după context, în vreme ce denotația este elementul stabil, nonsubiectiv și analizabil în afara textului, al semnificației unei unități lexicale (Vezi Jean Dubois, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, 1975, p. 139). După Gh. Ghiță, C. Fierăscu, *Dicționar de terminologie literară*, București, Editura Ion Creangă, 1975, p. 11. Denotația „ se referă la planul obiectiv, logic al sensului obișnuit al cuvintelor și expresiilor, pe cînd conotația orientează spre sensul secund, complimentar, suprapus peste sensul literal al denotației".

Sintaxa:

— stereotipia construcţiilor sintactice;
— topica normală;
— număr relativ mare de locţiuni conjuncţionale.

Mesajul:

— este obiectiv, precis, riguros;
— comunică idei, raţionamente.

Este un stil denotativ.

Expresivitate:

— aproape zero.

c. Stilul o f i c i a l - a d m i n i s t r a t i v:

Concretizează idei, folosind *clişee* şi *formule lingvistice*.

Vocabularul:

— este specific, sărac, tipizat.

Sintaxa:

— frecvenţa unor clişee sintactice.

Mesajul:

— este fără relief stilistic;
— exprimă o relaţie oficială între instituţii sau între indivizi şi instituţii.

Este un stil denotativ.

Expresivitate:

— aproape zero.

d. Stilul p u b l i c i s t i c:

Concretizează idei, sentimente, judecăţi apelînd la *sensibilitatea*, *imaginaţia* şi *raţionamentele* cititorului.

Vocabularul:

— valorifică toate resursele limbii;
— se folosesc termeni specializaţi, aparţinînd ştiinţei şi tehnicii.

Sintaxa:

— îmbină rigoarea stilului ştiinţific cu fantezia şi lipsa de constrîngeri a stilului beletristic.

Mesajul:

— este obiectiv, precis, dar și expresiv.
Este un stil denotativ și conotativ.

Expresivitate:

— parțială.

2. Prezentarea unor modele[1] ilustrative pentru stilurile funcționale:

a. „Zarea mea spre răsărit era cuprinsă de Coasta cu viile și cu «rîpile roșii», niște formațiuni geologice bizare ca o arhitectură de poveste, sau ca o așezare de temple egiptene, cu columne de cremene și foc. Mai departe, pe rîu în sus, către miazăzi, se profilau Munții albaștri, iar pe rîu în jos — spre miazănoapte, alți munți: Munții Apuseni, în depărtarea cărora deslușeam îndeosebi două vîrfuri. Două vîrfuri: unul boltit, altul ascuțit. N-am aflat niciodată numele acestor zeități ce mi-au străjuit copilăria. Spre apus știam că se întinde valea Mureșului, căci de acolo veneau toamna negurile, aspre și reci. De jur împrejur, la capătul vederii, era pentru mine o margine, marginea lumii. Mama îmi spunea însă că în Munții Apuseni ar mai fi o țară: Țara Vîlvelor. Și că între aceste vîlve se stîrnesc cîteodată bătăli[1] după chipul și asemănarea furtunilor. Fulgerele mute, fulgerele ce lucesc uneori în zarea nordului, neurmate de nici un tunet, ar fi săgețile de foc ale vîlvelor! Din tonul în care Mama îmi vorbea despre aceste lucruri, simțeam însă că Munții Apuseni puteau totuși să fie o margine, marginea lumii, și că dincolo de ei nu mai era decît — povestea".

(Lucian Blaga, *Hornicul și cîntecul vîrstelor,*/ București/, Editura Tineretului, 1965, p. 12—13).

b. „Astfel, s-au menținut în cadrul diatezei reflexive numai verbele pe lîngă care formele neaccentuate de pronume reflexiv (în acuzativ sau dativ) nu pot fi substituite prin pronume persoanele sau substantive fără ca sensul verbului să se modifice. Aceste tipuri de verbe sînt:

a) reflexivele dinamice: *a se hotărî, a se ruga, a se teme, a se uita, a-și închipui,a-și reveni* etc.;

b) reflexivele impersonale: *a se însera, a se auzi* (*că*) etc.

În cazul acestor verbe, pronumele reflexiv este marcă a diatezei reflexive, deci un component al conjugării la toate formele ei. El nu este parte de propoziție, ci se analizează împreună cu verbul.

Celelalte verbe cu pronume reflexiv (cele al căror pronume reflexiv este substituibil cu un pronume personal sau substantiv în același caz fără ca sensul verbului să se modifice, precum și cele care pot fi înlocuite prin forme verbale pasive cu auxiliarul *a fi*) au fost încadrate:

a) la diateza activă: *a se spăla, a-și aminti, a se bate, a-și lua* (*ceva*) etc.;

b) la diateza pasivă: *a se auzi* (*ceva*), *a se cere* (*ceva*) etc. De ex: *Se aude un zgomot. S-a cerut ajutor.*

Verbele cu pronume reflexive de la diateza activă sînt:

a) verbele pronominale obiective: *a se spăla pe sine* structural identic cu *a spăla pe cineva, a-și aminti seiși* identic cu *a aminti cuiva* etc.

b) verbe pronominale reciproce: *a se certa* = „a certa pe cineva" și „a fi certat de acesta" etc.

---

[1] Se recomandă, pentru economia de timp, folosirea retroproiectorului, a foliilor cu modele, cu trăsături caracteristice, materialul didactic fiind realizat înaintea orelor de curs.

c) verbe pronominale posesive: *a-și lua ceva al său* etc. De ex.: *și-au luat haina din cuier* = „am luat haina mea din cuier".

În cazurile de mai sus, analiza sintactică a pronumelui reflexiv este relativ simplă, cu excepția situației speciale a verbelor pronominale reciproce, asupra cărora ne vom opri ceva mai încolo. Pronumele reflexiv care apare pe lîngă verbele pronominale obiective este considerat complement direct, respectiv complement indirect, după cum forma pronominală este în acuzativ sau dativ".

(F l o r a Ș u t e u, *Formele neaccentuate ale pronumelor reflexive*, în „Limba română", an XXX, 1981, nr. 5, p. 571)

c. DECRET PREZIDENȚIAL

privind conferirea titlului de onoare suprem „Erou al Republicii Socialiste Romania" locotenentului major Dumitru S. Prunariu, cosmonaut-cercetător din armata Republicii Socialiste România;

Pentru îndeplinirea cu înaltă răspundere a misiunii încredințate la bordul complexului orbital experimental științific „Saliut 6" — „Saiuz" și realizarea cu succes a programului științific de cercetare a spațiului cosmic,

Cu prilejul efectuării primului zbor cosmic comun româno-sovietic Președintele Republicii Socialiste România d e c r e t e a z ă:

Articol unic. Se conferă titlul de onoare suprem „Erou al Republicii Socialiste România" locotenentului major Dumitru S. Prunariu, cosmonaut-cercetător, pilot inginer de aviație în armata Republicii Socialiste România.

NICOLAE CEAUȘESCU

Președintele Republicii Socialiste România"

d. „Influența lui creatoare a fost covîrșitoare, fără precedent în istoria artelcr. Artiști de rangul întîi, mai vîrstnici sau mai tineri decît el, care au construit arta și gîndirea artistică a secolului XX, au încorporat fără să vrea în arta lor ceva din Picasso. Astăzi, aproape în toate școlile de artă plastică, concepțiile și metodele lui de cercetare și exprimare plastică fac parte din programa de învățămînt. Consider cubismul una din cele mai originale gîndiri și exprimări plastice din istoria artelor. Ea păstrează c bază realitatea ce o proiectează logic și emotiv, cu o tehnică precisă și savantă, ce depășește clarobscurul renascentist la limita abstractului plastic. Este metamorfoza formei-valorației și culorii în cea mai desăvîrșită picturalitate. Este știința artei vizuale ce a înnoit arhitectura, teatrul, baletul cinematograful, literatura secolului al XX-lea".

(*Viață-destin-artă*, în „România literară", nr. 43, 1981, p. 9)

3. F o r m u l a r e a c e r i n ț e l o r menite să conducă spre identificarea trăsăturilor caracteristice fiecărui stil și spre clasificarea modelelor. În această etapă se poate realiza un moment de muncă independentă sau de lucru în grup — pe baza fiecărui text — dirijată prin recomandările profesorului:

a. Observarea în modelele de mai jos a următoarelor aspecte care permit identificarea trăsăturilor caracteristice:

— modul de realizare a actului comunicării;

— vocabularul (aspecte individualizatoare);

— sintaxa;

— expresivitatea mesajului.

b. Repartizarea modelelor în stilurile funcționale învățate.

II. Încadrarea într-unul din cele patru stiluri funcţionale a unor texte date, cerîndu-se argumentarea.

a. „Înserează încet, stelele mari izvorăsc pe albastrele lanuri ale cerului şi tremură voluptos în aerul moale şi clar al seriei şi armonia cîmpenească împle sara cu miile ei de glasuri, toate deosebite şi toate contribuind la dulcea şi voluptoasa somnoroşie a lunei".

(Mihai Eminescu, *Sărmanul Dionis*, în *Proza literară*, Bucureşti, E.P.L. 1964, p. 39)

b. „Astăzi se admite că orice afecţiune somatică înglobează în complexul ei morbid şi modificări psihice, legate de conştiinţa alterării stării de sănătate, cu ecou asupra dispoziţiei. reactivităţii psihice generale şi în special asupra capacităţii de muncă.

Dacă interesarea psihicului în orice acţiune somatică nu poate fi contestată, procesul terapeutic oricît de dominant specific fiecărei specialităţi trebuie să se adreseze, sub o formă sau alta, şi psihicul bolnavului".

(V. Predescu, *Terapia psihotropă*, Bucureşti, Editura Medicală, 1968, p. 28)

c. „Relativ puţini dintre cei ce ajung în «partea cea mai frumoasă a ţării noastre», cum numea Eminescu Bucovina, din care se trăgea prin cei mai mulţi dintre înaintaşii săi, realizează înţelesul de permanenţă esenţial ireductibilă pe care îl are codrul pentru oamenii acestor locuri. Chiar semnificaţiile marilor monumente de aici nu pot fi cuprinse în toată amploarea lor fără o asemenea raportare emblematică. Harul înscrierii în peisaj, la poale de codru, sub geana căruia par a fi crescut în mod firesc, le conferă acea blîndă armonie, de neimaginat în afara unui astfel de cadru. Însă nu numai lor. Căci aproape nu există acolo aşezare şi creaţie, obştească sau individuală, care să nu sugereze o atare legătură organică. Pădurea se prelungeşte şi mai cu seamă se prelungea pînă foarte de curînd în sate şi în urbii, în ocupaţii, obiceiuri şi preocupări artistice, după cum acestea pătrundeau adînc în inima sa, generînd o îngemănare structurală de o complementaritate fără început, şi simbolic, fără sfîrşit".

(George Muntean, *Civilizaţia lemnului în Bucovina*, în „România literară", nr. 30, 1981, p. 12)

III. Redactarea unor scurte texte în fiecare din aceste stiluri.

Sugerăm cîteva *activităţi* în cadrul orei de compunere ce se pot desfăşura în cabinet:

1. Se discută aspectele importante ale temei şi, în ultima parte a orei, se prezintă un plan la retroproiector în care sînt menţionate, orientativ, problemele spre care va fi dirijată atenţia elevilor, urmînd ca acasă să poată fi completat. Eventual, compunerea va fi realizată acasă.

2. Se prezintă un plan la retroproiector, urmînd ca elevii să dezvolte, în scris, unul dintre puncte.

3. Fiecare elev poate primi cîte o copie a planului, urmînd să efectueze următoarele activităţi:

— discutarea şi îmbogăţirea planului;

— dezvoltarea unei părți a acestuia;

— îmbogățirea lui cu referiri la opere și la citate ilustrative, pentru a evidenția originalitatea artei literare.

4. Se dă ca activitate independentă, în clasă, alcătuirea planului dezvoltat în vederea realizării unei viitoare lucrări. Se discută două-trei planuri.

Insistăm asupra acestor posibilități, considerînd că este foarte important ca elevii să aibă deprinderea alcătuirii unui plan care să le evidențieze concepția proprie asupra problemei în discuție, capacitatea de sistematizare a materialului și posibilitatea de valorificare a textului literar.

4. UNELE ASPECTE METODOLOGICE ALE ÎMBOGĂȚIRII ȘI NUANȚĂRII VOCABULARULUI ELEVILOR

Felul în care școala face prezentarea cunoștințelor despre structura limbii și realizează aplicațiile practice este condiționat de factori lingvistici, psihologici și pedagogici.

Vocabularul limbii vii este departe de a fi un cod artificial sau rațional. Fără să ajungă la o perfectă coincidență cu gîndirea, el tinde s-o urmărească îndeaproape și să se muleze.

Pentru ca scopurile predării limbii române în școală să fie atinse exemplar, nu trebuie ignorat fondul lingvistic al elevului la intrarea lui în ciclul gimnazial și în treapta I de liceu, deoarece, datorită școlii, intuiția lui lingvistică se transformă treptat în conștiință lingvistică.

Întrucît se știe că fondul lexical al limbii române este în cea mai mare parte de origine latină, iar elementele cele mai vechi ale lexicului maghiar sînt de origine fino-ugrică, elementul fundamental al celor două limbi fiind cel vechi, în vocabularul lor există deci foarte puține elemente comune, fapt ce determină unele greutăți în însușirea limbii române de către elevii maghiari.

Prin creșterea masivă a numărului de cuvinte noi și preponderența neologismelor, a căror structură sonoră și varietate semantică provoacă dificultăți de însușire, terenul lexical al elevului din învățămîntul gimnazial, la secția cu limba de predare maghiară, devine instabil și greșelile se înmulțesc. Însușirea unei exprimări proprii impune mărirea cuantumului vocabularului și în același timp grija pentru asimilarea unor cuvinte cu un conținut semantic caracterizat printr-o mare specificitate, presupune formarea discernămîntului de a alege cuvîntul potrivit pentru a-l integra contextului.

Esențial în organizarea activității de cunoaștere și însușire a sensului și formei cuvintelor este ca elevii să-și dea seama de posibilitățile de variație semantică și de faptul că aceste variații nu sînt întîmplătoare. Este important să înțeleagă că valorile semantice în cadrul limbii literare pe care o folosesc în școală sînt mai strict dependente de nucleul semantic al cuvîntului, și fiecărei trăsături nu-i sînt permise decît un număr limitat de îmbinări

cu alte cuvinte, spre deosebire de cuvintele întîlnite în stilul literaturii beletristice.

Or, pentru a ajunge la realizarea acestui obiectiv major, o condiție *sine qua non*, după părerea noastră, este aceea a programării din timp și cu continuitate a activității didactice destinate să îmbogățească, să diversifice componența vocabularului elevilor și să le cultive priceperea de a-l utiliza. Acest deziderat nu se poate realiza decît în cazul în care școala, catedra de limba și literatura română și comisia metodică a învățătorilor cunosc conținutul vocabularului elevilor, urmăresc procesul evolutiv al însușirii limbii române.

Cabinetul metodic al actualului Liceu Industrial Nr. 2 din municipiul Sf. Gheorghe a organizat testarea anuală a cunoștințelor de limba română ale elevilor din clasa a IV-a, cu precădere în clasele cu limba de predare maghiară, în vederea stabilirii cantității și calității vocabularului activ, a cunoașterii nivelului de cunoștințe pentru pregătirea necesară trecerii într-o nouă treaptă de învățămînt. Organizate în perioada recapitulărilor finale, verificările orale și scrise, individuale, colective și selective au fost completate în faza concluziilor prin valorificarea asistențelor făcute de-a lungul anului școlar, a observațiilor metodice ale profesorilor de limba și literatura română cu privire la desfășurarea procesului de predare — învățare la ciclul primar, concluziile venind astfel în sprijinul cadrelor didactice de specialitate care au preluat aceste clase în învățămîntul gimnazial, punîndu-se astfel baza pregătirii pe verticală a elevilor liceului.

Pentru a forma la elevi deprinderea de a conversa cu ușurință în limba română după terminarea ciclului gimnazial, programa pentru clasele I—IV urmărește dezvoltarea deprinderilor de vorbire, citire și scriere, cunoașterea problemelor de bază ale morfologiei și sintaxei limbii române.

Pornind de la aceste cerințe, s-au întocmit fișe de control unice pentru toate clasele a IV-a, care au fost extinse apoi în clasele gimnaziale, colectivul catedrei de limba română urmărind cunoașterea cuantumului și adinamici vocabularului activ al elevilor: găsirea sinonimelor unor cuvinte date, a antonimelor lor, dezvoltarea unor propoziții simple, scrierea unui număr cît mai mare de adjective potrivite pentru substantivele existente într-un text dat, întocmirea de compuneri cu teme legate direct de viața de școlar: „Cum am petrecut vacanța mare", „Povestirea unei întîmplări cu sfîrșit hazliu", „O excursie plăcută".

Deși, în general, în explicarea cuvintelor noi se utilizează sinonimia, s-a observat că rezultatele înregistrau la început doar o tendință spre satisfacerea învățămîntului formativ, ceea ce însemna că trebuie să acordăm încă suficient spațiu modelelor structurale, exercițiilor practice, aplicative pentru îmbogățirea și nuanțarea vocabularului.

Datele reieșite din experimentele noastre au relevat necesitatea preocupării de îmbogățire a vocabularului activ al elevilor din clasele a IV-a, pentru ca aceștia să găsească, cu ușurință, elementele lexicale corespunzătoare. Statistic, afirmațiile noastre se susțin prin existența unui procent de 63,7% la însușirea sinonimelor și de 61,9% la cunoașterea antonimelor. Omonimele nu ridicau, în general, probleme deosebite, omografele însă creau greutăți semantice pînă la sfîrșitul ciclului gimnazial.

Cerințele gramaticale formulate în teste, compunerile au relevat la început aceeași sărăcie în exprimarea elevilor: cînd cuvîntul dat era *verb*, elevul i-a alăturat un *substantiv*; cînd cuvîntul dat era adjectiv, propoziția întocmită de elevi cuprindea 3—5 cuvinte. În procente, substantivele ocupau

în lucrările elevilor o pondere de 61,20, verbele de 26,49%, iar adjectivele doar de 12,31%. Multe propoziții erau ilogice.

Aflați în posesia acestor date obținute pe cale experimentală, alături de altele reieșite în urma testării cititului în limba română, am putut urmări în clasele gimnaziale cultivarea multiplicității de expresie a elevilor prin extinderea probelor de verificare, de data aceasta preponderent orale.

Prin diverse tipuri de exerciții practice, modele structurale, compuneri, am reușit ca elevul să posede la sfîrșitul clasei a VIII-a un repertoriu de sinonime, să distingă cu grijă cuvintele care au aparent aceeași semnificație, dar scopul n-a fost încă atins. Atîta timp cît elevul nu se poate „juca" cu sinonimele, nu ajunge la o exprimare dezinvoltă, nuanțată, scopul activității didactice nu este atins. Practica pedagogică ne-a demonstrat că sensul cuvîntului iese mai bine în evidență din context. Așa-numita *probare* a sinonimelor va releva elevului distincțiile dintre ele, va evidenția nuanța exactă, cea dorită de autorul textului literar și va demonstra imposibilitatea de a substitui un cuvînt cu altul. În clasele gimnaziale am dat elevilor următoarele tipuri de exerciții cu sinonime, la lecțiile de lectură literară;

1) Găsirea cuvintelor cu același sens (sau cu sens apropiat) din lectura *Puiul* de I. Al. Brătescu-Voinești.

Elevii au cuprins în fișe următoarele serii sinonimice:

a) *nemișcat — împietrit — încremenit*; *b*) *desperare — deznădejde*; *c*) *vipie — arșiță*.

2) Formularea unor propoziții cu fiecare dintre cuvintele grupate pe baza sensului: *a zbici, a zvînta, a usca,* din lectura *Un om năcăjit*. Care este deosebirea de sens dată de Mihail Sadoveanu sinonimelor: dezmierdare — mîngîiere — în aceeași lectură. Am atras apoi atenția elevilor asupra faptului că cele două cuvinte sînt doar aparent sinonime în concepția autorului.

3) Formarea seriilor sinonimice (în clasele VIII—IX). Se dau toate sinonimele, se procedează la analizarea diferențelor dintre ele în vederea alegerii celui mai potrivit în funcție de nuanța semantică ori de caracterul limbajului folosit (tehnic, literar, popular). În acest fel, elevii înțeleg sensul exact al cuvîntului nou, îl introduc corect în textele date, îmbogățindu-și astfel vocabularul cu alte cuvinte. La acest nivel itemii urmăreau cu precădere dinamizarea și nuanțarea vocabularului activ al elevilor, prin evidențierea și a valorilor conotative ale cuvintelor.

La cuvintele polisemantice (în clasa a VIII-a), izolarea fiecărui sens l-am realizat mai bine prin jocul opozițiilor:

liber/prizonier	*ascuțit/grav* (voce)
liber/dirijat	*ascuțit/surd* (durere)

Pornind de la o realitate lingvistică, și anume tendința elevilor de la clasele cu limba de predare maghiară sau bilingve de a folosi verbul *a merge* în orice context, fără să țină seama de nuanțele semantice ale verbelor: *a merge, a umbla, a se duce,* le-am dat acestora texte în care am omis scrierea formei corespunzătoare. Ortograma zilei avea deci ca temă întrebarea problematizată: *a merge* sau *a umbla*?, urmată de întrebarea cauzală: *de ce*? Cu ajutorul dicționarelor, al contextului, prin demonstrații și numeroase exerciții justificative, elevii au ajuns la concluzia că trebuie să acorde o atenție deosebită acestor nuanțe semantice, care duc la utilizări proprii în exprimarea ideilor.

În mod asemănător s-a procedat în clasele VII—VIII, la capitolele *Omonime, Sinonime, Antonime* sau la stabilirea sensului denotativ sau conotativ al cuvintelor.

Prin toate aceste tipuri de exerciţii se formulează la elevi capacitatea de autocontrol permanent, care îndeamnă la folosirea dicţionarelor, a *Îndreptarului...*, ca instrumente indispensabile de lucru în cadrul orelor de limba şi literatura română. Practica pedagogică ne-a demonstrat că cele mai indicate procedee folosite în scopul însuşirii vocabularului în clasele V-VIII sînt cele care îmbină armonios tradiţia cu inovaţia; caracterul modern al lecţiei constă, după părerea noastră, în primul rînd în pregătirea ştiinţifică a orei, pregătirea metodică, răbdarea cu care cooperăm cu elevii în cadrul orei, dovedind receptivitate şi la soluţiile date de elevi, şi nu în ultima instanţă în modul în care creăm acea atmosferă de emotivitate artistică care trebuie să caracterizeze ora de limba română.

Alături de metoda intuitivă, demonstraţia, explicaţia cuvîntului pe baza contextului, prin perifrază, exerciţiile structurale şi cele de tipul: exemplificaţi, completaţi adăugaţi, modificaţi, compuneţi, pun problema utilizării creatoare a cunoştinţelor, conduc la îmbogăţirea vocabularului elevilor, la precizarea cuvintelor, la înţelegerea structurii lor morfologice şi la activizarea acestuia.

Ultimul pas în munca de îmbogăţire a vocabularului elevilor cu cerinţe noi, care înseamnă în acelaşi timp şi atingerea scopului acestei activităţi, este trecerea cuvintelor în vocabularul activ al elevilor, ceea ce înseamnă întrebuinţarea liberă, corectă a acestor cuvinte. Exemplificarea, conversaţia euristică, exerciţiile orale şi scrise, povestirea conţinutului unei lecturi, compunerile, memorările de texte (poezii sau fragmente de proză pe o temă dată) contribuie la trecerea cuvintelor învăţate în vocabularul activ al elevilor.

Profesorul de limba română, împreună cu frontul unic al cadrelor didactice din şcoală trebuie să asigure formarea deprinderilor de exprimare corectă şi nuanţată în limba română, cunoaşterea de către elevi a limbii în care au scris atît de frumos V. Alecsandri, M. Eminescu, G. Coşbuc, O. Goga şi alţii.

BIBLIOGRAFIE

I. Coteanu, A. Bidu- Vrînceanu — *Limba română contemporană*, vol. II, Bucureşti, E.D.P., 1975.

Cl. G. Chiosa — *Baze lingvistice pentru teoria şi practica predării limbii române*, Bucureşti, E.D.P., 1971.

S. Adam — *Probleme specifice ale predării limbii române în şcolile şi secţiile cu limba de predare maghiară*, Bucureşti, E.D.P., 1969.

I. Coteanu — *Gramatica de bază a limbii române*, Bucureşti, E.D.P., 1982.

R. Dottrens — *A educa şi a instrui*, Bucureşti, E.D.P., 1978.

Gh. N. Diaconescu — *Observaţii cu privire la unele probleme de cultivare a limbii*, în: „Limbă şi literatură", nr. 1, 1978.

Al. Graur — *Gramatica de azi*, Bucureşti, Editura Academiei R.S. România, 1973.

5. SUGESTII PENTRU CONȚINUTUL PROIECTELOR DIDACTICE LA LECȚIILE DE CULTIVARE A LIMBII PRIN OPERELE SCRIITORILOR : MIHAI EMINESCU, ION CREANGĂ, MIHAIL SADOVEANU, LUCIAN BLAGA, TUDOR ARGHEZI, ZAHARIA STANCU, MARIN PREDA

a) *MIHAI EMINESCU*

Substantivul și valențele lui estetice în poezia lui M. Eminescu

Desfășurarea lecției	Texte	Observații de ordin morfologic	Observații de stil
— Elevilor li s-a indicat în lecția precedentă să realizeze fișe în care să urmărească grupări de substantive strîns legate între ele ca sens poetic în următoarele creații eminesciene: *Melancolie, Dorința, Călin (file din poveste), Rugăciunea unui dac, Atît de fragedă, Scrisoarea I, Luceafărul, Mai am un singur dor.* — Lecția începe prin proiectarea citatului din Baudelaire.	Folie de retropeoiector cu următorul citat din Baudelaire: „Gramatica, chiar și arida gramatică, devine ceva asemănător unei vrăjitorii evocatoare; cuvintele reînvie în carne și oase: substansubstantivul în măreția sa substanțială, adjectivul, veșmînt transparent care-l îmbracă și-l colorează (...) și verbul, înger al mișcării, care dă zvîcnire frazei".		
— Profesorul definește sintagma ca o unitate sintactică stabilă, formată din mai multe cuvinte sau dintr-o locuțiune, constituind o parte a unei propoziții sau a unei fraze.	1) *Sintagma cu genitivul* (genitivul invers) „*De greul negrei vecinicii,* Părinte, mă dezleagă" (*Luceafărul*) „Dar un luceafăr, răsărit Din *liniștea uitării,* Dă orizon nemărginit Singurătății mării"; (*Luceafăruol*)	Înlocuirea adjectivului epitet (vecinicia neagră) cu un substantiv abstract al calității. Adjectivul determină sau califică, substantivul numește și definește.	Substantivul, deși abstract, este mai concret decît adjectivul. Sintagma are valoare stilistică sporită, datorită schimbării intervenite în raporturile sintactice

Desfășurarea lecției	Texte	Observații de ordin morfologic	Observații de stil
— Se proiectează schema prezentînd tipurile de sintagme cele mai frecvente în poezia lui M. Eminescu. 1) sintagma cu genitivul (genitivul invers); 2) nominativ + genitiv 3) genitiv + nominativ; 4) dativ + genitiv; 5) acuzativ + acuzativ 6) verb substantivizat + substantiv cu prepoziție.	2) *Nominativ + genitiv* „Cu *farmecul luminii* reci Gîndirile străbate-mi" (*Luceafărul*) „*Puterea nopții* blînd insenina-vei Cu ochii mari și purtători de pace?" (*Sonet*, III)	Dintre toate tipurile de sintagme, acesta prezintă gradul cel mai înalt de sudură a termenilor.	dintre cei doi termeni ai sintagmei: adjectivul determinant devine substantiv determinat de un alt substantiv în genitiv. Această sintagmă apare uneori ca metaforă.
— Elevii caută în fișele lor exemple pentru fiecare dintre categoriile de sintagme date.	„Lună, tu, *stăpîn-a mării*, pe a lumii boltă luneci Și gîndirilor dînd viață, suferințele întuneci;" (*Scrisoarea I*)		Sintagma are valoare metaforică.
— Se discută funcțiile gramaticale și valorile stilistice.	„Deopotrivă-i stăpînește raza ta și *geniul morții*!" (*Scrisoarea I*)		
— Pe tot parcursul lecției, profesorul va cere elevilor să dea cît mai multe exemple și să interpreteze faptele de limbă și stil numai în context.	„*Noaptea*-adînc-*a veșniciei* el în șiruri o dezleagă"; (*Scrisoarea I*) „El este *moartea morții*, și *învierea vieții*!; (*Rugăciunea unui dac*)		
	3) *Genitiv + nominativ* „Și dor de-*al valurilor domn* De inim-o apucă" (*Luceafărul*)	Antepunerea genitivului accentuează ideea de posesie.	În contextul poemului *Luceafărul* se remarcă *frecvența* acestei sintagme și valoarea ei metaforică.

Desfășurarea lecției	Texte	Observații de ordin morfologic	Observații de stil
	„O, dulce-*al nopții mele domn*", (*Luceafărul*) „Și din *a chaosului văi* Un mîndru chip se-nchează;" (*Luceafărul*) „Mă dor de crudul tău amor *A pieptului* meu *coarde*", (*Luceafărul*)		
	4) *Dativ + genitiv* „Și pe toți ce-n astă lume sînt supuși *puterii sorții*" (*Scrisoarea I*) „Dă orizon nemărginit *Singurătății mării*", (*Luceafărul*)		Această sintagmă spiritualizează și umanizează realitatea, conferindu-i o notă de lirism proprie.
	5) *Acuzativ + acuzativ* „O, mamă, dulce mamă, *din negură de vremi* Pe *freamătul de frunze* la tine tu mă chemi" (*O, mamă...*) „Și *din noian de ape* puteri au dat scînteii", (*Rugăciunea unui dac*)		În contextul respectiv, această sintagmă adîncește puterea evocatoare și dă amploare versului.
	6) *Verb substantivizat + substantiv cu prepoziție* „Și cîți codri-ascund în umbră *strălucire de izvoară;*" (*Scrisoarea I*) „Din *încrețirea lungii rochii* Răsari ca marmura în loc" (*Atît de fragedă*)		Sintagma conferă versului dinamism și culoare.

Desfășurarea lecției	Texte	Observații de ordin morfologic	Observații de stil
Profesorul comunică și un alt aspect al utilizării substantivului în scopuri artistice, îndeosebi în sprijunul rimei: schimbarea terminațiilor și, cînd e nevoie, a genului.	*Exemple*: *mîne* ca plural al substantivului *mînă*: „Și sărut a tale *mîne*, și-i întreb de poți ierta" (*Venere și Madonă*) *mite* ca plural al substantivului *mit*: „Adevăr scăldat în *mite*, sfinx pătrunsă de-nțeles; (*Epigonii*) Substantivul feminin *diademă* devine neutru: *diadem* „El îi pune pe-a ei frunte mîndru *diadem* de stele" (*Epigonii*) Dar substantivul apare și la feminin: „Cu *diademă* de stele, cu surîsul blînd, vergin", (*Venere și Madonă*)		

CONCLUZII

— M. Eminescu este un artist neîntrecut al cuvîntului, fapt care se concretizează în grija cu care îmbină elementele nominale, realizînd *sintagme noi*, cu *forță evocatoare, sensibilizatoare* și *intens emoțională*.
— Orice încercare de substituire a sintagmelor scade valoarea artistică, puterea expresivității versurilor.
— M. Eminescu reprezintă cel mai înalt moment în evoluția poeziei românești și a limbii moderne.

Teme (la alegere)

1. Descoperiți în poeziile eminesciene alte exemple pentru tipurile de sintagme studiate și arătați în ce constă valoarea lor estetică.
2. Căutați exemple de substantive a căror formă de plural sau al căror gen apar modificate din necesități de rimă în poezia eminesciană.

Verbul, locuțiunile verbale și probleme de stilistică în „Amintiri din copilărie“ de I. Creangă

Desfășurarea lecției	Texte și mijloace de învățămînt	Observații de stil
— Elevii au avut de recapitulat cunoștințele despre verb, locuțiuni verbale și predicat, dobîndite în clasele gimnaziale. — Elevii au la dispoziție volume cu textul operei lui I. Creangă, precum și planșele cu verbul și predicatul.	***Verbul*** (Planșă) Conjugările: I — a; II — ea; III — e; IV — i, —î Diatezele: — activă; — reflexivă; — pasivă Modurile — — personale (predicative): — indicativul; — imperativul; — conjunctivul; — condițional-optativul — nepersonale (nepredicative): — infinitivul; — participiul; — supinul; — gerunziul	

Desfăşurarea lecţiei	Texte şi mijloace de învăţămînt	Observaţii de stil
	Timpurile — — indicativului — prezentul — indicativului — trecutul — imperfectul; — perfectul compus; — perfectul simplu; — mai mult ca perfectul — indicativului — viitorul — I; — II (anterior) — conjunctivului — prezentul; — perfectul — condiţional optativului — prezentul; — perfectul — infinitivului — prezentul; — perfectul *Predicatul* (Planşă) Predicatul — — verbal — verbe la orice diateză; — locuţiuni verbale; — interjecţii predicative; — adverbe predicative — nominal — verb copulativ + nume predicativ	

Desfășurarea lecției	Texte și mijloace de învățămînt	Observații de stil
— Profesorul propune elevilor să urmărească în texte valorile estetice ale verbelor și locuțiunilor verbale, marcînd rolul lor în realizarea celor două atitudini dominante ale evocării din opera lui I. Creangă: umorul / lirismul Se pornește de la următoarele premise proiectate pe folie:	*Folie de retroproiecție*: 1. În structura morfologică a limbajului există resurse artistice. 2. Gramatica se adaptează contextului comunicării artistice 3. Farmecul narațiunii este în mare măsură rezultatul unei armonizări dintre gîndirea artistului și mijloacele gramaticale. 4. Măiestria stilistică este arta de a descoperi și pune în valoare mijloacele de expresie ale limbii naționale.	
— În vederea verificării in contextul operei lui Creangă, a acestor premise teoretice, profesorul împarte clasa pe trei grupe, care vor urmări	*Fișa nr. 1* Subliniați verbele din textul de mai jos, arătați care este timpul cel mai frecvent utilizat și de ce credeți că a fost folosit acest timp pentru evocarea unei acțiuni trecute: „Cit pe ce să puie mina pe mine!	

Desfăşurarea lecţiei	Texte şi mijloace de învăţămînt	Observaţii de stil
pe textele reproduse pe fișe sarcina pedagogică cerută de fiecare dintre acestea.	Și eu fuga, și ea fuga, și eu fuga, și ea fuga, pînă ce dăm cînepa toată palancă la pămînt; [...] Și după ce facem noi trebușoara asta, mătușa, nu știu cum, se încîlcește prin cînepă, ori se împiedică și cade jos. Eu, atunci, iute mă răsucesc într-un picior, fac vreo două sărituri mai potrivite, mă azvîrl peste gard, de parcă nici nu l-am atins, și-mi pierd urma, ducîndu-mă acasă și fiind foarte cuminte în ziua aceea"... *Fișa nr. 2* Subliniați verbele din textul de mai jos, arătați care este timpul cel mai frecvent utilizat și de ce credeți că a fost folosit acest timp: „Dascălul nu ne mai primea în școală, Irinuca nu ne putea vindeca, pe bunicu n-ave cine-l înștiința, merindele erau pe sfîrșite, rău de noi!" *Fișa nr. 3* Subliniați cu o linie verbele onomatopeice și cu două linii interjecțiile onomatopeice cu rol de predicat din textele de mai jos. Arătați ce efect stilistic au acestea: „(...) că mie are să-mi deie coada porcului s-o frig și beșica s-o umplu cu grăunțe, s-o umflu și s-o zuruiesc după ce s-a usca;(...)". „Duminicile bîzîiam la strună, și hîrști! cîte-un colac! „Și, cînd răcnește o dată cît ce poate, eu zvîrrr! chibriturile din mînă, țuștiu! la spatele lui Zaharia și-ncepem a horăi, de parcă dormeam cine știe de cînd..."	

Desfăşurarea lecţiei	Texte şi mijloace de învăţămînt	Observaţii de stil
	Fişa nr. 4 Ce vă sugerează repetarea verbului şi forma verbală inversă din textele de mai jos? „Şi dacă vedea omul şi vedea că nu se poate descotorosi de mine cu vorbe, mă ia frumuşel de bărbie cu mîna stîngă, iar cu cea dreaptă muia feleştiocul în strachina de dohot şi-mi trăgea un pui de răbuială ca aceea pe la bot (...)". „Ei, măi Ştefane şi Smărănducă, mai rămîneţi cu sănătate, că eu m-am dusu-m-am".	
– După munca elevilor în grupe, reprezentantul fiecărei grupe prezintă rezultatele la care s-a ajuns. În discuţia care urmează, profesorul sistematizează punctele de vedere, conducîndu-le spre următoarele concluzii pe care le înscrie pe folie de retroproiector.		*Concluzii* (Folie de retroproiector) 1. Trăsătură dominantă a operei lui I. Creangă o constituie oralitatea (dovedită de frecvenţa verbelor). 2. Relieful reprezintă calitatea dominantă a frazei, realizată printr-un ritm susţinut şi vioi. 3. Evenimentele sînt narate cu dinamism şi aduse în prezent spre a părea mai vii (fişa nr. 1), prezentul istoric-dramatic). 4. Folosirea imperfectului accentuează intensitatea întîmplărilor şi caracterizează stilul narativ, creînd plastic sentimentul duratei, al desfăşurării în timp (fişa nr. 2). 5. Verbele onomatopeice şi interjecţiile onomatopeice sporesc dinamismul

Desfăşurarea lecţiei	Texte şi mijloacd de învăţămint	Observaţii de stil
– Clasa se împarte în trei grupe, care primesc următoarele sarcini diferenţiate pe grupe.	*Fişa nr. 5* Subliniaţi locuţiunile verbale din următoarele texte şi scrieţi verbele sinonime cu care pot fi înlocuite. Efectul stilistic este creat de locuţiuni sau de verbele cu care le-aţi înlocuit? „Şi a pus părintele pravilă şi a zis că în toată sîmbăta să se procitească băieţii şi fetele (...)". „(...) pînă ce era nevoită biata mamă să ne facă musai cîte-un şurub, două prin cap şi să ne deie cîteva tapangele la spinare". „De-aceea le-am lăsat şi eu pe fete să rîdă, pînă li s-a duce gura la ureche şi pîndind vreme pe cînd şed ele plecate şi dau pînza în apă la ghilit, fac ţuştiu! din baltă ş-o iau la sănătoasa; (...)". „Stau cîteodată şi-mi aduc aminte ce vremi şi ce oameni mai erau în părţile noastre pe cînd începusem şi eu, drăgăliţă-Doamne, a mă ridica băieţaş la casa părinţilor mei, (...)". „Nu ştiu alţii cum sunt, dar eu, cînd mă gîndesc la locul naşterii mele, (...) parcă-mi saltă şi acum inima de bucurie!" *Fişa nr. 6* Subliniaţi expresiile eliptice din textele următoare şi care sugerează viteza cu care se succed acţiunile.	naraţiunii şi sugerează imagini auditive (fişa nr. 3). 6. Repetarea verbelor sugerează derularea acţiunii, timpul, intensitatea şi repeziciunea ei, producînd o impresie puternică (fişa nr. 4).

Desfășurarea lecției	Texte și mijloace de învățămînt	Observații de stil
	Exemplu: „Atunci noi, *la fugă* băieți". „(...) am țîșnit o dată cu țărna-n cap, și tiva la mama acasă". „(...) și trec pe lîngă casa noastră, și nu întru acasă, ci cotigesc în stînga și întru în ograda unui megieș al nostru, și din ogradă în ocol, și din ocol în grădina cu păpușoi, care erau chiar atunci prășiți de-al doilea, și băieții după mine; (...)". *Fișa nr. 7* Subliniați imprecațiile (blestemele, ocările) din textele de mai jos și arătați cum contribuie ele la caracterul oral al povestirii și la realizarea umorului: „Las'că nici la celelalte nu prea pot învăța cu slova asta nouă, care-a ieșit, însă afurisita de gramatică îmi scoate peri albi, trăsni-o-ar fi s-o trăsnească!" „Afurisit să fie cînerul de vornic, și cum au ars el inima unei mame, așa să-i ardă inima Sfîntul Foca de astăzi, lui și tuturor părtașilor săi blăstămau femeile din sat, cu lacrimi de foc, în toate părțile".	
— Profesorul dezbate cu elevii rezultatele activității pe grupe, conducînd discuția spre concluzii.		**Concluzii:** **1. Utilizarea locuțiunilor verbale, elipsa și imprecația, caracteristice stilului oral, sporesc lirismul sau umorul scenelor, ori conturează mai pregnant anumite personaje, conferă unor elemente dimensiuni hiperbolice, sporesc efectul dramatic al tex-**

Desfăşurarea lecţiei	Texte şi mijloace de învăţămînt	Observaţii de stil
		tului, accentuează intensitatea, dau culoare acţiunii şi întreţin in cititor o stare de continuă tensiune. 2. Răsturnările de situaţii, evenimentele neprevăzute sînt introduse cu ajutorul expresiilor eliptice. 3. Sudează elementele naraţiunii. 4. Sugerează participarea directă a povestitorului la evenimentele prezentate.
– Profesorul indică tema pentru lecţia următoare	*Temă*: Trataţi la alegere una din temele următoare: 1. Găsiţi în opera lui I. Creangă alte exemple pentru aspectele legate de utilizarea verbului pe care le-aţi urmărit şi în fişele rezolvate în clasă. 2. Urmăriţi, legat de oralitatea stilului lui I. Creangă, cadenţa perioadei din proza sa şi găsiţi alte fragmente asemănătoare. „Dragu-mi era satul nostru cu Ozana cea frumos curgătoare şi limpede ca cristalul, în care se odihneşte cu mîhnire Cetatea-Neamţului de-atîtea veacuri Dragi-mi erau tata şi mama, fraţii şi surorile, şi băieţii satului, tovarăşii mei din copilărie, cu cari, în zilele geroase de iarnă, mă desfătam pe gheaţă şi la săniuş,	„Creangă restituie povestirii funcţiunea ei estetică primitivă, care este de a se adresa nu unor cititori, ci unui auditor, capabil de a fi cucerit prin toate elementele de sugestie ale graiului viu"... (*Tudor Vianu*)

Desfășurarea lecției	Texte și mijloace de învățămînt	Observații de stil
	iar vara, în zilele frumoase de sărbători, cîntînd și chiuind, cutrieram dumbrăvile și luncile umbroase, prundul cu științele, țarinele cu holdele, cîmpul cu florile și mîndrele dealuri, de după cari-mi zîmbeau zorile în zburdalnica vîrstă a tinereței".	
— În încheiere, profesorul prezintă pe folie de retroproiector un citat din G. Călinescu.	*Folie de retroproiector* „Scriitori ca Creangă nu pot apărea decît acolo unde cuvîntul e bătrîn, greu de subînțelesuri, aproape echivoc și unde experiența s-a condensat în formele nemișcătoare, tuturor cunoscute, așa încît opera literară să fie aproape numai o reaprindere a unor elemente tocite de uz. (...) Există latent, în popor, mii de Creangă: unul singur pînă acum a subliniat mesajul lor".	

Aspecte stilistice de evocare în „Frații Jderi"

Obiective:

1. La sfîrșitul activității elevii vor putea numi principalele mijloace stilistice de evocare sadoveniană, raportate la patru aspecte (temporale, materiale, umane și spațiale) dacă i se va da un text din opera acestuia conținînd elementele specifice;

Vor fi capabili să realizeze cel puțin 10 legături între cunoștințele de limbă și cele de stil dacă li se va da un fragment din *Frații Jderi* conținînd 15 asemenea posibilități; legăturile realizate vor trebui să fie argumentate estetico-literar.

Cele două obiective sînt în consens cu programa de învățămînt și sînt realizabile în 2 ore (100 minute).

Metode și procedee:
— conversația;
— exerciții de cultivarea limbii;
— munca cu cartea și fișele;
— descoperirea.

Material didactic:

— portretul lui Mihail Sadoveanu;
— filmul didactic „M Sadoveanu";
— volume din *Frații Jderi* (cităm ediția din 1981, 2 vol.);
— volume din Gr. Ureche, *Letopisețul Țării Moldovei*, 1978;
— dicționare;
— manualul de istorie pentru clasa a XII-a;
— retroproiector (folii — autodotare);
— magnetofon (autodotare) — imprimare: portretul lui Ștefan cel Mare făcut de Grigore Ureche și Mihail Sadoveanu.

Strategia didactică. Obiectivele asumate vor fi realizate conform următoarei proceduri și succesiuni de evenimente didactice:

— Se presupune că toată clasa cunoaște conținutul romanului *Frații Jderi*. Cu o oră înainte s-a cerut elevilor să extragă pe *fișe* diferite fapte de limbă și stil din roman: arhaisme (indiferent de clasa gramaticală), forme verbale arhaice neîntîlnite astăzi în vorbire, diferite expresii freazeologice, construcții sintactice. Lecția raportează mijloacele stilistice la patru aspecte: *temporale*, *materiale*, *umane* și *spațiale*, conform unei *scheme* ce se va *proiecta* la începutul lecției. Schema are în vedere concepția materialist-dialectică asupra totului ca materie, în mișcare, în spațiu și timp; toate conform teo-

riei cronologice a naturii organice, din volumul *Interdisciplinaritatea în știința contemporană* (despre cronopsihologie — autor prof. *Iancu Scutașu-Comăneanu*, București, Editura Politică, 1980, p. 320—329).

I. *Captarea atenției elevilor*

— Pentru a introduce elevii în atmosfera sadoveniană, *se proiectează* imagini referitoare la lupta de la Vaslui din filmul didactic „M. Sadoveanu". Se citește fragmentul din finalul romanului *Frații Jderi*, în care se descrie bătălia de la Vaslui.

II. *Actualizarea celor învățate anterior și pregătirea noii învățări.*

În continuare se citește capitolul *Războiul antiotoman: Vaslui sau Podul Înalt* din manualul de istorie pentru clasa a XII-a.

III—IV. *Organizarea și conducerea noii învățări*

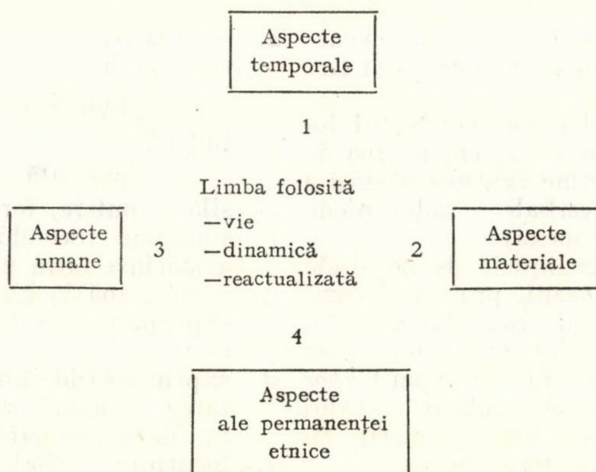
Se cere elevilor să rețină particularitățile de exprimare, relevînd faptul că cele două texte aparțin unor stiluri diferite:

— stilul literaturii artistice;

— stilul științific.

Elevii sînt îndrumați să urmărească și să argumenteze în cursul lecției caracteristici ale stilului literaturii artistice în romanul *Frații Jderi*, urmărind următoarele aspecte:

Se proiectează la retroproiector schema:



Profesorul arată că se vor discuta pe rînd faptele de limbă și stil din roman, încadrate în cele patru aspecte. Se explică elevilor, pentru a le veni în sprijin, să restructureze, într-o formă nouă, elementele de limbă din textul sadovenian, reținute pe *fișe*, ghidîndu-se după schițele ce vor fi proiectate.

La retroproiector schiţa:

Se comentează fiecare formă cu exemple de pe fişele alcătuite de elevi; unde elevii nu au exemple, le dă profesorul de pe fişele lui (vezi fişele din anexă). La fiecare citat- exemplu se arată valenţele artistice, frumuseţea limbii. Se scoate în evidenţă inspiraţia din cronicari (exemple pe fişe), reliefîndu-se că la aceştia erau fapte de limbă, pe cînd la Sadoveanu sînt fapte de stil. Se explică cele două concepte: fapt de limbă şi fapt de stil.

1. *Aspecte temporale*

a. sinonime frazeologice verbale şi sintagme;
b. întrebuinţarea adjectivală a adverbului „mereu";
c. aspecte temporale ale verbelor:
— forma veche de perfect compus;
— forma analitică de mai mult ca perfect;
— forme inverse ale verbelor la diferite moduri şi timpuri;
— predominarea verbelor la imperfect şi gerunziu.

La retroproiector schiţa:

Prin conversaţie, se discută fiecare punct al schiţei. Se caută cuvintele vechi necunoscute în dicţionare, explicîndu-se de ce Sadoveanu a preferat aceste forme (dau o notă de vechime strict necesară scrierilor istorice). Exemplele elevilor la această parte vor fi mai numeroase; trebuie să fie ordonate.

2. *Aspecte materiale*

a. termeni arhaici uşor de înţeles din context: strămurare, frînar, şleah, rateş;
b. termeni din domeniul armatei: moldoveneşti
— turceşti
c. denumiri de dregătorii boiereşti;
d. fizionomia distinctivă a unor clase sociale (ex., bărbi pentru boieri).

Se proiectează schiţa:

Se comentează fiecare formă, exemplificată în context. Se citează şi Gr. Ureche.

Se cere elevilor corespondentul locuţiunii verbale, cu recomandarea de a *compara* şi reţine *valoarea estetică* a construcţiei verbale sadoveniene (vezi fişele din anexă).

Elevii dau exemplele de pe fişele lor; unde este cazul, profesorul completează, folosind fişele lui (anexă).

Se arată că sînt preferate aceste forme pentru că aduc un anumit *spor de expresivitate*, dau colorit textului şi un ritm domol, foarte nimerit cu atmosfera vremurilor evocate.

3. *Aspecte umane*

a. reactualizarea sensurilor unor cuvinte vechi:
judeţ < judecător / judecată
silă — putere, forţă, oaste
b. sinonime frazeologice verbale: a sfărîma între gene lacrimi, a a da geană în geană;
c. exprimarea plastică a îmbătrînirii;
d. exprimarea ideii de moarte (evitarea verbului „a muri", ca şi în limba populară);
e. locuţiuni verbale: verb copulativ + numele de agent al verbului respectiv:
a fi rugător (a ruga)
a fi următor (a urma)
f. substituirea unui singur cuvînt printr-o perifrază echivalentă ca sens:

a răspunde = a întoarce ⟨ răspuns / cuvînt

g. expresii specifice relațiilor umane — evitarea repetiției; dublă alternanță, de exemplu: cunoscuseră vestea, aflaseră știrea

h. aspecte dinamice umane — verbul „a purcede".

Înainte de a trece la ultima parte, se arată elevilor imaginea(format mare, eventual proiectată) mănăstirii Putna, ca simbol al Moldovei lui Ștefan cel Mare.

La retroproiector schița:

Se lucrează cu elevii direct pe operă, avînd în vedere frecvența acestor forme în opera sadoveniană.

Se arată că sinonimele lor literare nu se găsesc în roman.

4. *Aspecte ale permanenței etnice*

a. elementele fonetice arhaice și regionale:

— seria: cîne (cîni); pîne (pîni); mîne (mîni); mîni (pluralul de la mînă);

— fonetismul neliterar: samă;

— varianta populară: a mulțămi;

— închiderea vocalei *e* la *i*: prietin;

— modificarea vocalei *e* în *ie*: bielșug, îmbielșugare;

— trecerea vocalei *i* la *î* după *ș*, *j*: stîns, jîntiță;

— forma cu *ă* în loc de *î*: tălhar, întăi;

— *ă* în loc de *e* în anumite vecinătăți consonantice: blăstăma, spăria;

Pornind de la fraza citată, se comentează lipsa conjuncțiilor, înlocuirea lor prin alternanța pronumelor nehotărîte care se opun pronumelor personale. Se observă lipsa conjuncțiilor, în general, în comunicarea sadoveniană. Predomină:

— fraza paratactică (se explică termenul);

— coordonarea (specific literaturii populare și textelor vechi).

b. legătura omului cu spațiul, ca loc natal:

„*Alții* au vînturat lumea, *noi* am stat aici; *alții* știu toate, *noi* nu știm nimica".

V. *Obținerea performanței*

Comentarea cu elevii a sintaxei frazei la Sadoveanu: se exemplifică cu fișa din anexă. Scriitorul creează adeseori lungi șiraguri de propoziții principale. Se caută ca elevii să ajungă la concluzia că: Mihail Sadoveanu este un stilist desăvîrșit. Faptul că a fost numit „Ștefan cel Mare al literaturii române" se pune în legătură nu numai cu conținutul romanelor sale istorice,

ci și cu marea artă cu care scriitorul a reușit să creeze atmosfera vremurilor de altădată. A cunoscut toate subtilitățile limbii vechi, fiind un adevărat creator de limbă. Astfel, în istoria limbii noastre literare, se poate vorbi de *momentul Sadoveanu*, ce continuă ilustrul *moment Eminescu*.

VI. *Feed-back-ul învățării*

Elevii sînt informați cu privire la nivelul performanței atinse, fiecare în parte.

În închiderea lecției, dacă timpul mai permite, se audiază (înregistrat prin autodotare) portretul lui Ștefan cel Mare făcut de Grigore Ureche (fragment) și cel făcut de M. Sadoveanu la începutul romanului, în timp ce este proiectat tabloul cu figura domnitorului.

Evaluare

1. Identificați într-un text din *Frații Jderi* (la alegere) 10 legături între elementele lexicale și cele de stil, argumentînd valoarea estetică.
2. Arătați rolul stilistic al verbelor și alternarea timpului și a modului din scena luptei de la Vaslui.
3. Pe baza fișelor pe probleme stilistice realizate, comentați rolul arhaismelor în creionarea unor portrete sau în prezentarea specificului diferitelor clase sociale.
4. Identificați în tabloul îngropării morților, posterior bătăliei de la Vaslui, mijloacele stilistice de evocare sadoveniană.

Fișe anexe

Sinonime frazeologie verbale

„Spun acești răzeși că, la Vaslui, faurii bat potcoave. Atuncea Măria sa așteaptă să iasă cu oștile după ce *s-or pune poduri de ghiață pe ape*".

Frații Jderi, II, 29

Față de verbul „a îngheța", construcția verbală sinonimă „a pune poduri de ghiață pe ape" aduce un înalt spor de expresivitate.

„Acolo, în fundul zării, mai mult către ochiul drept decît către ochiul stîng, au fost odinioară *codri merei de stejar*".

Întrebuințarea adjectivală, ca în limba veche, a adverbului *mereu*, face posibilă îmbinarea, într-o imagine tulburătoare, a ideii de imensitate în timp, de vechime, cu aceea de întindere nesfîrșită în spațiu.

Triplă semnificație:
— temporală
— spațială
— biotică-vegetală (de stejar)

Forma veche de perfect compus și forma analitică de mai mult ca perfect

„Anul de la Hristos 1475, iar de la facerea lumii 6983, în ziua de marți, patru zile după sfînta Bobotează, *fost-a* mare război cu turcii la

Forma inversă de perfect compus (fost-a) și forma analitică de mai mult ca perfect (s-a fost întors) sînt carac-

Vaslui și i-a biruit luminăția sa Ștefan-vodă pe păgîni...

Iar mai înainte de aceasta, *s-a fost întors* mezinul nostru comisul Onu de la Sfîntu Munte și de la Brăila, cu barbă, de nu l-a mai cunoscut nimeni ș-a zîmbit măria sa cînd l-a văzut și l-a cunoscut".

Frații Jderi, II, 315

teristice textelor de limbă veche. Sadoveanu folosește aceste forme des, *pentru a crea culoarea de epocă* (vezi Grigore Ureche: „Fost-au acestui Ștefan-vodă...").

Forma analitică de mai mult ca perfect

„Vai, dragele mele, eu de doisprezece ani *n-am* mai *fost ieșit* de la Timiș..." „...și nici n-am cunoscut fina pe care *am fost ținut-o* în brațe".

Frații Jderi, II, 232

„Acuma, stăpîne comise Manole, *ne-am fost rugat* și anțărat domniei tale, să pui cuvînt pe lîngă măria sa..."

Frații Jderi, II, 180

„Doamnele mele *s-au fost aflat în suferință.*"

Frații Jderi, II, 66

Forma analitică de mai mult ca perfect, realizată cu perfectul compus al auxiliarului *a fi*, este întîlnită în romȃna veche și în unele graiuri populare. Sadoveanu folosește această formă datorită unor *criterii estetice*: dă un farmec de netăgăduit (vezi șiM.Eminescu: „Părea că printre nouri *s-a fost deschis* o poartă").

Forme inverse ale verbelor la diferite moduri și timpuri

„Uitat-ați pesemne hotărîrea măriei sale".

Frații Jderi, II, 229

„*Putea-vom* avea încredere în Calomfir al tău, nană Chiră "

Frații Jderi, II, 231

„Acu ce-am mai uitat eu, *uita-m-ar* relele și necazurile. *Pregătit-ai* ce ți-am spus ieri?"

Frații Jderi, II, 175

„*Văzutu-s-a* și *pomenitu-s-a* oare balaur mai cumplit decît luminăția sa?

Frații Jderi, II, 11

„*Miratu-m-am* de iarnă, II, 225

Printre *procedeele de evocare sadoveniană* se întîlnesc frecvent aceste forme inverse. Modelul — limba veche. Ex. din Gr. Ureche: „Vă leato 6978 (1470) ridicatu-s-au multă mulțime de oaste tătărască și au intratu în țară..."

Predominarea verbelor la imperfect și gerunziu

„Simion *dăduse* poruncă părții bărbătești a slujitorimii să se tragă la o umbră și mai bine să doarmă decît să se poarte de colo-colo, *ridicînd, împingînd, bocănind, răcnind* și *chemîndu*-se."

Frații Jderi, II, 172

„În jurul lor *răsăreau* ici colo din țărîna săracă brîndușe, florile brumei. *Erau* cele din urmă podoabe ale toamnei; cupele lor, în care nu *venea* să se adape nici o gîză, *aveau* albăstrimea palidă a cerului. În poiană *era* pace; deasupra *sunau șipote* de aur și aramă".

Frații Jderi, I, 380

Folosirea verbelor la imperfect și gerunziu exprimă momentele de dramatism ale acțiunii, care cîștigă în intensitate.

Alternarea timpurilor verbale dă o transpunere în baladesc și legendar (timp mitic).

Fizionomia distinctivă a unor clase sociale

„— Nu știu anume, sfințite stăpîne. Poate să fie peste *douăzeci de bărbi*.

— Toți acești douăzeci de boieri, cuvioase frate Stratonic, nu grăiesc — toți la un loc — cît o jupîneasă vrednică".

Frații Jderi, I, 285

În timpul lui Ștefan cel Mare (și mai tîrziu) toți boierii purtau barbă. Astfel, folosirea cuvîntului „barbă" în loc de boier (forma de plural, mult mai semnificativă), este la Sadoveanu un procedeu de evocare istorică plin de conținut.

Reactualizarea sensurilor unor cuvinte vechi

„— N-am făcut nimica alta, decît l-am adus aici, ca să-l înfățișez la *județul* tău."

Frații Jderi, II, 19o

„Gheorghe Botezatu se uită la mine iarăși cu grijă; deoarece mă făceam *județ* într-o țară străină și mă cîlceam iar în faptele mele."

Frații Jderi, II, 220

„Prin dimineața nedeslușită, două tovărășii de steaguri *au pălit* mai la vale sila ismailitenilor, din două laturi."

Frații Jderii. II 309

județ — judecată
— judecător
silă — putere, forță, oaste
ori:
limbă — popor
— prizonier
— translator

1 Multe cuvinte vechi, luate din cronici („... la ospețe omora fără *județu*.") sînt reactualizate de scriitor. Sensurile lor arhaice rezultă din context, dînd un deosebit farmec povestirii.

Sinonime frazeologice verbale

„Acel Vlădică papistaș, balan, slab și uscat,a tras către sine pe părintele arhimandrit și l-a sărutat. După aceea a închis ochii, *sfărîmînd între gene lacrimi*."

Frații Jderi, I, 458

„Cînd *să deie geană-n geană*, furat de dulceața somnului, Jder a auzit glasul lui Onofrei".

Frații Jderi, II, 67

Construcțiile „a sfărîma între gene lacrimi" și „a da geană-n geană" corespund verbelor „a plînge" și, respectiv, „a adormi".

Folosirea lor dă mai multă expresivitate și un aer discret arhaizant.

Exprimarea plastică a îmbătrînirii

„O-of ! acele nebunii mi-au mîncat mie sănătatea, pentru acele nebunii *mi.-a surit părul la tîmple*; pentru acelea oftez și lăcrămez și acuma."

Frații Jderi, I, 60

„*Era* cu desăvîrșire *sur în plete și barbă*, totuși în obraji păstra o roșață de tinerețe."

Frații Jderi, I, 65

"...măria sa Vodă avea încă înfățișarea tînără, deși fruntea îi pleșuvise întrucîtva și *în plete avea sămănat argintul cărunteții*.„

Frații Jderi, I, 280

Stilul lui M Sadoveanu se caracterizează prin astfel de exprimări plastice, construcții ce de multe ori au valoare eufemistică. Este mult mai frumos să se spună că este sur în plete și barbă decît că este bătrîn.

Exprimarea ideii de moarte

„...doresc să-l văd așezat la casa lui, cu soție și pe urmă *pun mînile pe piept și închid ochii*. *Tac de-a pururi* și scapi de mine.

Pentru ideea de moarte, Sadoveanu folosește o mare varietate de perifraze, unele eufemistice. Astfel, ca și în limba

— Vin și eu după tine, Ilisaftă, n-ai grijă, căci și zilele mele sînt numărate. Ba încă se poate să mă înfățișez eu întâi și întâi în *acel loc de liniște și de tăcere* după care rîvnesc."

Frații Jderi, II, 15

„...atunci am înțeles că pustnicul *a trecut în limanul cel fără de vifor.*"

Frații Jderi, I, 396

„— Dragă jupîneasă Ilisaftă, a rostit cu glas blînd postelnicul, prietinul nostru comisul Manole *și a găsit liniștea și pacea.*"

Frații Jderi, II, 314

populară, verbul „a muri" este evitat și înlocuit cu diverse și sugestive construcții, sinonime frazeologice, mult mai plastice, cu un *efect stilistic remarcabil.*

Locuțiuni verbale

„— Numaidecît *avem să fim următori* poruncii măriei tale, se închină starostele... *Rugător* măriei tale *sîntem* să ne ierți prostia noastră..."

Frații Jderi, I, 139

„— *Voi fi următor* poruncii măriei sale, s-a închinat arhimandritul."

Frații Jderi, II, 258

„În cetatea Brăilei *se află* în ziua de astăzi trăitori doi neprietini ai măriei sale."

Frații Jderi, II, 128

Locuțiunile verbale, foarte numeroase, sînt rezultatul asocierii dintre un verb copulativ și „numele de agent" al verbului pe care sintagma îl înlocuiește.

a fi următor — a urma
a fi rugător — a ruga
a se afla trăitor — a trăi

Ele aduc un aer arhaic stilului, față de verb.

Substituirea unui singur cuvînt printr-o perifrază echivalentă ca sens

„— De acel comis am a uzit că-i vrednic slujitor al măriei sale, *întoarce cuvînt*, holbîndu-se, cuviosul Timoftei."

Frații Jderi, I, 140

„— Bine cunoașteți toate și bine vă înțelegeți, *îi întoarse răspuns aprins* jupîneasa."

Frații Jderi, II, 17

„— Dar eu *ți-oi întoarce cuvînt* că mai bună i s-a părea dreptatea noastră..."

Frații Jderi, II, 184

Acest procedeu stilistic conferă expresiei sadoveniene acel ritm domol, tărăgănat, atît de caracteristic, potrivit cu atmosfera istorică evocată.

a întoarce cuvînt }
a întoarce răspuns } = a răspunde

Expresii specifice relațiilor umane

„Prea puțini, și numai dintre cîrmuitorii mănăstirii și ai ținutului, *cunoscuseră* din vreme vestea care se vădea acum. Cîțiva slujitori *aflaseră știrea* cu două zile mai nainte și o ținuseră tăinuită."

Frații Jderi, I, 7—8

Conținutul exprima relațiile dintre oameni.

Stilistic scriitorul evită repetiția prin solicitarea materialului sinonimic al limbii.

Dublă alternanță:

— verbală
— substantivală

cunoscuseră — aflaseră
vestea — știrea

„Vorbele lui moş Căliman erau totdeauna repezite, însă *purcedeau* dintr-o inimă blîndă."

Fraţii Jderi, I, 53

„Alergători ai măriei sale *purceseră* cu porunci la pîrcălabii cetăţilor."

Fraţii Jderi, I, 137

Reactualizarea verbului *a purcede* dă ton arhaic şi măreşte expresivitatea. A se compara cu textul din Gr. Ureche „Mai apoi văzîndu Mateiaşu craiul volniciia lui Ştefan vodă că nu o poate supune, strîngîndu multă oaste a sa şi luundu ajutoriu şi de la alţii, *au purces* în anii 6975 (1467) şi au tras spre Moldova." (ediţia 1978, p. 39).

Fraze la Sadoveanu în „Fraţii Jderi"

„Voievodul a făcut semn de îndemînare. La porunca măriei sale, arhimandritul, postelnicul şi comişii l-au urmat în paraclis. Luminăţia sa a îngenunchiat; au îngenunchiat şi ei. A început clopotul în turn. Au stat neclintiţi cît a bătut clopotul. S-a făcut linişte şi Jder a mai simţit un timp tremurul zidăriei pînă în inima sa. Se aştepta parcă la un cutremur, aşa încremenirea de icoană a măriei sale se prelungea. Prin ferestrele nalte pătrundea cenuşiul zilei de afară: făcliile dădeau o lumină dulce ca a unei zile de toamnă în asfinţit."

Fraţii Jderi, II, 304

Citatul alăturat evocă un moment solemn: ceasul de concentrare interioară a lui Ştefan cel Mare.

Cu excepţia unei singure temporale (cît a bătut clopotul), celelalte sînt numai propoziţii principale.

Predomină propoziţiile principale — lungi şiraguri — şi *fraza paratactică* (se opune îndeobşte unei fraze ale cărei propoziţii sînt legate prin elemente joncţionale).

d) LUCIAN BLAGA

Comentariu literar la „Stă în codru fără slavă"

Pentru poetul „Corolei de minuni a lumii", poezia apare metaforică ea însăşi, deoarece cuvintele ei au rosturi metaforice.

În această accepţie, rolul metaforei revelatorii este superior celei plasticizante. Metafora îşi păstrează însă sensul lăuntric, bogăţia mitică raportată la întreg corpul poeziei, numai astfel sporind semnificaţia faptelor la care se referă. Să urmărim în poemul *Stă în codru fără slavă* metafora centrală revelatorie, metafora cu mesaj, pentru a pătrunde în universul poetic, de adîncă meditaţie filozofică, al poeziei:

„Stă în codru fără slavă
mare pasăre bolnavă

Naltă stă sub cerul mic
şi n-o vindecă nimic,

numai rouă dac-ar bea
cu cenuşă, scrum de stea.

Se tot uită-n sus bolnavă
la cea stea peste dumbravă".

Poetul se întoarce spre datele de arhaitate autohtonă, păstrate în spațiul rural, unde identitatea între infinitul mare al lumii și cel mic din inima noastră este mai adîncă, descoperind în folclor valori filozofice autentice, subliniate în simboluri și metafore sugestive, cum este aceea a „pasărei bolnave" din poema la care ne referim. Stilizarea pe care o suferă folclorul în poezia lui Blaga este expresia afinității lui cu fondul liric — filozofic al spiritualității noastre populare. Poeziile sale pe motive folclorice nu sînt transpuneri, nici versificații pe teme populare, ci creații originale în stil folcloric. Preferința sa a mers către fondul mitic al folclorului nostru.

Poezia *Stă în codru fără slavă* este un octet, o sinteză în miniatură a artei poetice a lui Blaga, în care fundamentalele ei elemente simbol, metafora și revelația mitică au fuzionat într-o imagine unică. Regăsim aici ecouri ale unei poezii orale, pe care poetul o amintește și în drama *Avram Iancu* care gravitează în jurul unei credințe populare, motivul păsării blestemate să se facă om: ... „în pădure/ toate păsările dorm./ Numai una n-are somn,- cată să se facă om". Interpretarea metaforei simbol este multiplă. Există credința populară că pentru lecuirea unui bolnav trebuie să moară un altul. Cine bea rouă cu cenușă din steaua lui căzătoare, se vindecă. Se cunoaște de asemenea simbolul general al jertfei care aduce mîntuire și salvare prin sacrificiul total. În poezia la care ne referim intervine însă și simbolul sufletului bolnav, pentru a cărui vindecare trebuie să se ivească un miracol, să se arate semne neobișnuite. „Stă în codru fără slavă/ mare pasăre bolnavă/. Apar aici două motive de mare circulație în poezia lui Blaga: al „păsării" și al „sufletului bolnav", sintetizate în metafora *„pasăre bolnavă"*. „Pasărea" este în creația blagiană semnul eliberării de „greul ființei", de materie. În căutarea luminii solare ea sugerează relația dintre cer și pămînt, iar prin cîntec adaugă o notă în plus în „corola de minuni a lumii". În alte poeme, păsările sînt „puterile păsărești", „întraripatele puteri", „puteri cu aripi" iar simbolul „aripei", al zborului are virtuți de înălțare în substanța luminii, a nemărginitului. Pasărea din poezie pe care o comentăm nu este una obișnuită, nu e lăstun, vrabie, privighetoare, buhă, ciocîrlie sau porumbel, ca cele care apar în poemele lui Blaga, cu simboluri bogate; ea este o pasăre „mare" și „bolnavă", care s-a rupt de lume și „stă în codru fără slavă"; de aici nu mai iese.

Prima unitate poetică aduce în distih metafora centrală, dublă și bogată în semnificații, căci „pasărea bolnavă" poate fi geniul, omul obosit de înțelegerea rosturilor adînci ale vieții, poetul însetat de adevăruri ultime, jinduind după absolut cu „sufletul în mută, seculară căutare/ de totdeauna,/ și pînă la cele din urmă hotare/ (*Autoportret*). Încărcat de tristeți metafizice, eul poetului este bolnav și retras în adîncimea de întuneric a codrului, privind dincolo de desișuri, printr-un ochi de cer, spre înțelesurile ultime. „Pasărea bolnavă și-a pierdut strălucirea inițială și s-a retras în modestie, „fără slavă", dincolo de lume, mai aproape de drumul comunicării cu totalul. Epitetele „mare", „bolnavă" și „fără slavă" dau o notă de mister acestei „pă-

sări", ca „ciocîrliile" care cad grele din înălțime „ca lacrimi ale dumnezeirii" sau „porumbii" refuzați de cer: „Porumbii mi i-am slobozit să-ncerce pajiștea cerului,/ dar sfîșiați de vînturi/ să-ntorc înapoi"/ (*Pe ape*). Boala fără nume cuprinde în poezia expresionistă și materia, și omul: „Bolnav e omul, bolnavă piatra/ se stinge pomul, se sfarmă vatra/. Negrul argint, lutul jalnic și grav/ sunt aur scăzut și bolnav"/ (*Boală*). Forța expresivă, încărcătura ideatică a acestei metafore simbol permite pătrunderea în întreaga operă a lui Blaga. Comunicarea are simplitatea capodoperelor, linia cugetărilor ultime și se transmite ca o litanie, egal, liturgic, din primul pînă în ultimul vers. Distihurile următoare aduc alte simboluri definitorii care circulă în poezia lui Blaga, și anume: roua, cenușa, steaua, cu valență de leac, de încercări ultime, de ieșire din starea de „boală":

„Naltă stă sub cerul mic
și n-o vindecă nimic,
numai rouă dac-ar bea
cu cenușă, scrum de stea".

Adverbul de excepție cu sens restrictiv „numai" ne situează într-un plan al ipoteticii lecuiri.

Elementul predicativ suplimentar, epitetul „naltă", situat în antiteză cu epitetul adjectival „cerul *mic*", conturează raportul dintre forța „aspirației spre absolut și necesitatea renunțării, a singularizării idealului într-o sferă unică și restrînsă, dar plină de profunzimi. Pronumele negativ „nimic" subliniază nota de excepție, de imposibil a leacului vindecării: „rouă (...) cu cenușă, scrum de stea". Ieșirea din starea de boală este dependentă de un miracol, căci poetul aduce aci sinteza dintre teluric (rouă) și celest („cenușă, scrum de stea"). Numai apropierea imposibilă a acestor două dimensiuni este tămăduitoare. Prețul acestor elemente mîntuitoare este arderea, mistuirea ființei în spații înalte, pentru a lăsa, ca steaua în căderea ei, scrumul, cenușa. Nu este aici destinul Luceafărului rostit într-o sinteză rară? Dar nu numai al lui, ci al oricărei ființe superioare. Leacul cuprinde în el și rouă, simbol al neînceputului, al strălucirii pure, neîntinate.

Ultimul distih reia finalitatea elegiacă a primelor versuri, prin reîntoarcerea la starea inițială și definitică a contemplării absolutului, idealului, într-un dor nestins de atingere a lui, marcată de epitetele adverbe „se *tot* uită-n *sus* bolnavă/ la cea stea peste dumbravă/". Steaua, cu alt simbol acum, al idealului strălucitor, este dincolo, este în limanul transcendenței, idee marcată de prepoziție „*peste* dumbravă".

La împlinirea rară artistică a poeziei contribuie registrul restrîns lexical și fondul muzical elegiac, realizat prozodic din versuri de 7—8 silabe, în structură armonică de trohaic, cu anapest și amfibrah.

În poezia comentată găsim vastitatea orizontului poetic al lui Blaga, chemarea spre absolut, misterele care străfulgeră vizînd tot mai mari neînțelesuri. Și toate concentrate în metafora centrală, revelatorie.

Aspecte ale lexicului arghezian și valori estetice

Desfășurarea lecției	Texte și mijloace de învățămînt	Observații gramaticale și stilistice
— Profesorul prezintă momentul Arghezi în evoluția literaturii române și a limbii literare, arătînd că, după Eminescu, reprezintă cea mai profundă înnoire a lirismului nostru. Arghezi a revalorificat cuvinte și expresii. În vocabularul poetic a adus toate cuvintele, le-a dat sensuri noi și valoare expresivă neobișnuită. Cuvintele folosite sînt cele obișnuite, dar în context dobîndesc valențe estetice.		
— Se proiectează următorul citat din articolul *Talentul meu* de T Arghezi:	*Folie de retroproiector* „Talentul meu te farmecă, dar talentul meu e o tortură. De la mintea la condeiul meu e un drum de piedici și de prăpastii amenințat la fiece cotitură (...) Scrisul e greu și-l sui cu povara mea încet-încet. Dacă ar fi numai o muncă de suprafață, n-aș fi fericit. Trebuie să ar prin buruieni și să le smulg din locul lor zidit cu plugul".	

Desfăşurarea lecţiei	Texte şi mijloace de învăţămînt	Observaţii gramaticale şi stilistice
– Profesorul cere elevilor să susţină afirmaţiile din citatul proiectat, cu citate din poezia programatică *Testament* sau alte poeme pe aceeaşi temă (*Rugă de seară*, *Intre două nopţi*, *Vraciul* etc.). – Se proiectează schema reprezentînd planul lecţiei, problemele asupra cărora se va opri discuţia.	*Aspecte ale lexicului arghezian**) (Folie de retroproiector) – Elemente populare: – influenţa populară asupra aspectului fonetic al lexicului (alternanţă vocalică şi consonantică) – pronume, – numerale, – prepoziţii (folosite în formă populară) – regionalisme – crearea de termeni noi după modele populare – schimbarea claselor gramaticale – Arhaisme	

*) În acest model de lecţie oferim sugestii pentru cîteva aspecte ale lexicului. Profesorul poate valorifica în lecţie şi alte aspecte.

Desfășurarea lecției	Texte și mijloace de învățămînt	Observații gramaticale și stilistice
	– Neologisme – Expresii argotice	Pornind de la elementele lexicale, urmărite în fișe, prin sarcina cerută elevilor, se fac referiri stilistice, în funcție de contextul poetic.
– Se împarte clasa în trei grupe, fiecare grupă primind fișe cu texte din poezia argheziană și cu sarcini de lucru.	*Fișa nr. 1** Recunoașteți regionalismele din textele următoare (inclusiv fonetismele) și notați valoarea lor artistică: „Grîu, păpușoi, săcară, mei și orz, Nici-o sămînță n-are să se piardă". (*Belșug*) „Spinările zdrelite și deștele zdrobite De cnutul domnișoarei cu cizme și nădragi", (*Duduia*) „În potcovăria cu clăbuci de lumină Lăcătușii le-au bătut călare O verigă-ntre picioare și la glezna mînii, Ca să poată hodini stăpînii". (*Galera*) „(...) S-au stîrpit cucuruzii, S-au uscat busuiocul și duzii". (*Duhovnicească*)	Concluzii spre care se îndreaptă dezbaterea cu elevii: – Poetul utilizează regionalisme din toate graiurile românești. – Acești termeni sînt mai expresivi, cu un plus de sugestivitate. – Uneori regionalismele sînt utilizate în scop ironic. – Regionalismele conturează o atmosferă specifică.

* Elementele lexicale se vor interpreta în contextul poetic.

Desfășurarea lecției	Texte și mijloace de învățămînt	Observații gramaticale și stilistice
	Fișa nr. 2	
	Subliniați cazurile de schimbare a clasei gramaticale (de exemplu: substantivul devenind adverb) și explicați ce fenomen s-a produs. „Eu sînt acel pe care l-am visat, L-am căutat și-am vrut să-l născocesc, Ca prin gunoiul meu cel omenesc Să treacă rază, ager și curat". (*Miez de noapte*) „Ciorile din pomi se mușcă Steaua cade, foc de pușcă". (*Serenadă*) „Să bată alb din aripă la lună Să-mi dea din nou povața ta mai bună". (*Psalm*)	Concluziile spre care se îndreaptă discuția: — Prin schimbarea clasei gramaticale, contextul dobîndește valențe poetice. — Transformarea substantivului în adverb este o caracteristică a limbajului poetic arghezian. — Adjectivele devin adeseori adverbe. — Cel mai frecvent folosite sînt epitetele. — Prin această modalitate se realizează concizia limbajului poetic, concentrare de bogăție semantică, de mare forță stilistică.
	Fișa nr. 3	
	Identificați expresiile argotice și arhaismele din textele de mai jos, explicați-le sensul și arătați care este rolul lor în poezie.	— În creația argheziană găsim un număr considerabil de arhaisme, cu semnificație diferită, nuanță expresivă și forță sugestivă în context.

Desfăşurarea lecţiei	Texte şi mijloace de învăţămînt	Observaţii gramaticale şi stiistice
	„Ea e hrisovul nostru cel dintii, Al robilor cu saricile pline..." (*Testament*) „Slova de foc şi slova făurită Împărechiate-n carte se mărită,..." (*Testament*) „Fără să vreau, fragilă cititoare A stihurilor mele bărbăteşti.." (*Din drum*) „Nu şovăi, nu te-ndoi, nu te-ntrista. Purcede drept şi biruie-n furtună". (*Inscripţie pe o uşă*) „De-altfel, întotdeauna şi-ncins cu chiparoase Şi crini, un tron miroase A stîrv, a murdărie, avutul strîns porceşte Îi dă trufie celui ce, prost, te porunceşte. Ohabnicele bunuri din danii şi din ocini Ajunseră să scoată duhori de graj din cocini, Şi s-a întins leşinul şi putreda duhoare . . . . Din loc în loc, să zacă, lăturile spumoase. . . . . Puroaiele umflate, hrănite zmîrc cu zmîrc, Au copt buboiul negru, înmugurit cu sfîrc,"... (*A mai trecut o vreme*)	— Cele mai multe arhaisme se referă la domeniul vieţii culturale. — Versurile lui Arghezi conţin cuvinte din toate domeniile limbii naţionale. Elemente de la „periferia limbii", expresiile argotice ale rişcarilor, hoţilor aflaţi în puşcării etc. dau „pitoresc", prin expresia nudă, care reflectă cît mai veridic realitatea vizată şi intenţiile artistice. — Poetul realizează, prin selectarea lexicului, accente puternice de pamflet, conturează „urîtul" unei lumi. — Limbajul „crud" în poezia argheziană se resimte de influenţa baudelairiană, Arghezi preschimbînd „bubele" şi „noroiul" în „frumuseţi şi preţuri noi".

Desfășurarea lecției	Texte și mijloace de învățămînt	Observații gramaticale și stilistice
	„Cu vreo cîteva tuleie Mă, tu semeni a femeie. . . . . Coapsa lată Adîncată, Ca-n zuvelci; Urechile, ca doi melci; . . . . Că din oamenii de rînd Nu te-ai zămislit nicicînd. Doar anapoda și spîrc, Cine știe din ce smîrc, (*Fătălăul*) „— Nu se prinde — strigă cei cu bei — Te-am văzutără cîteștrei . . . . — Se prinde — hotărîră cei cu sici — Dar, haide! înc-o dată, dacă zici". (*Sici, Bei*) „Un birlic, întors, de carte, Te ferește și de moarte". (*Munca*)	...„Nimeni nu poate fi mai trivial cu atîta suavitate și mai elevat cu mijloace așa de materiale". (*G. Călinescu*) *Concluzii*: Prin folosirea neologismului „savant", intelectualizarea impresiei, artificiozitatea imaginilor, crearea de noi cuvinte, miniaturismul unor versuri, Arghezi perfecționează tehnica artistică a lui Macedonski, Anghel.

Desfășurarea lecției	Texte și mijfoace de învățămînt	Observații gramaticale și stilistice
		— Arghezi este cel mai de seamă artist contemporan „al cuvîntului", stăpîn pe o imaginație ingenioasă, meșter neîntrecut al limbii. — Înțelesul propriu al cuvintelor, regulile sintaxei, ordinea topică a cuvintelor sînt schimbate, fără a da sentimentul unei limbi false. — Prin Arhgezi revine în literatura noastră conștiința artistului meșteșugar „poeta faber".

BIBLIOGRAFIE

— T. Arghezi, *Versuri* (Biblioteca pentru toți), București, E.P.L. 1960.
— Al. Bojin, *Valori artistice argheziene*, București, E.D.P. 1971.
— G. Călinescu, *Tudor Arghezi* — Studiu critic, Iași, Colecția „Jurnalul literar" (Scriitori de ieri și azi), 1939.
— Șerban Cioculescu, *Introducere în poezia lui T. Arghezi*, București, E.P.L.A. 1946.
— Vianu Tudor, *Tudor Arghezi*, București, E.D.P., 1964.

f) ZAHARIA STANCU

PARTICULARITĂŢILE STILISTICE (MORFOLOGICE ŞI SINTACTICE) ÎN ROMANUL „DESCULŢ"

1. *Obiective*: La sfîrşitul activităţii, elevii vor putea enumera cel puţin 5 trăsături ale stilului lui Zaharia Stancu, analizînd un fragment din romanul *Desculţ* şi fiind ajutaţi de o schemă prezentată la retroproiector indicînd: economia de cuvinte, accentuarea ideii prin repetiţie, succesiunea de propoziţii simple, simplitatea frazelor şi repetiţia de cuvinte.

Obiectivele sînt realizabile pe parcursul a 50 minute şi sînt în consens cu programa de învăţămînt (1.2; 1.3).

Metode:

— conversaţia;
— analiza de text;
— analiza gramaticală;
— exerciţiul.

Material didactic:

— lecţia se desfăşoară în sala specială — la loc vizibil se află volume de Zaharia Stancu;
— retroproiector;
— folii de retroproiector realizate prin autodotare.

Strategia didactică

Această lecţie este programată la sfîrşitul capitolului despre Zaharia Stancu.

În verificarea lecţiei, prin conversaţie, se discută cîteva probleme legate de conţinutul romanului *Desculţ*.

Se anunţă obiectivul lecţiei: comentarea romanului *Desculţ* de Zaharia Stancu în vederea desprinderii a cel puţin 5 caracteristici fundamentale ale stilului autorului.

La retroproiector *se proiectează* următorul fragment:

„...Sînt struguri *albi* şi struguri *negri-albăstrii* în via *boierului olog*.

Sînt struguri *aurii-ruginii* şi struguri *roşcovani* în via *boierului*, care acum a fost adus pe braţe de slugi şi aşezat într-un cărucior *cu rotile*, sus lîngă casa *paznicului albanez*, cu fes *roşu*".

Se cere elevilor analiza morfo-sintactică a cuvintelor subliniate.

Concluzie: cuvintele subliniate sînt substantive și adjective, iar ca parte de propoziție, atribute.

Ce este atributul? La ce întrebări răspunde? De cîte feluri sînt atributele?

Se proiectează schema cu felurile atributului:

Felurile atributului	1. *adjectival*, exprimat prin	adjectiv numeral adjectiv pronominal participiu, gerunziu acordat
	2. *substantival*, exprimat prin substantiv în cazul	genitiv { — fără prepoziție / — cu prepoziție } acuzativ — cu prepoziție apoziție
	3. *pronominal*, exprimat prin pronume în cazul	genitiv { — fără prepoziție / — cu prepoziție } acuzativ — cu prepoziție dativ
	4. *verbal*, exprimat prin verb la modul	infinitiv — cu prepoziție supin gerunziu neacordat
	5. *adverbial*, exprimat prin	adverb locuțiune adverbială

În fragmentul dat, care este rolul stilistic al acestor multiple feluri (și numeroase) de atribute? Se arată rolul atributelor: precizează, completează cuvîntul determinat, dar și mărește expresivitatea textului; cu puține cuvinte, scriitorul ne face să vedem în fața ochilor băgăția viei boierului și frumusețea strugurilor — observăm predominarea atributelor adjectivale.

Se revine la text. Din ce fel de propoziții este alcătuit fragmentul? (Propoziții principale — una singură subordonatoare atributivă; observăm relația atribute-atributivă).

La retroproiector se prezintă textul în continuare:

„Și *struguri* roșii ca sîngele.

Unii *struguri* au *boabele* mari, alții *boabele* mici și bătute, lipite unele de altele ca *boabele* porumbului pe cocean.

Mireasma vie ne îmbată.

Frunza e ruginie și uscată.

Sună cînd o atingem.

Muncim și rămînem *tăcuți*.

Tăcuți.

Tăcuți ca pămîntul",

Elevilor li se cere analiza sintaxei propoziției. Propozițiile sînt principale, formate din puține părți de propoziție: numai cele necesare pentru exprimarea conținutului. De multe ori lipsește elementul verbal — predicatul. În ultima parte a citatului — atmosferă de tensiune și încordare. Propoziția „Frunza e ruginie și uscată" are nume predicativ multiplu — aceasta are rol stilistic.

Se face analiza morfologică a cuvintelor subliniate. Ele sînt repetate; valoare stilistică: accentuarea ideii, insistarea asupra unui lucru — *strugurii* ce au înfierbîntat mințile copiilor (i-au și visat); *tăcerea*, starea oamenilor care munceau cu îndîrjire, supărați pînă la revoltă mocnită împotriva celor ce le-au pus botnițe. (Explicarea expresiei: „Tăcuți ca pămîntul").

Cu ajutorul elevilor se scot în evidență cîteva *trăsături ale stilului lui Zaharia Stancu* (la retroproiector);

1) economie de cuvinte;

2) accentuarea ideii prin repetare (repetiția = fenomen specific);

3) propoziții simple, principale;

4) puține fraze (și acelea cu o construcție simplă);

5) repetarea unor cuvinte și reluarea lor ca într-o frază rimată, accentuînd lirismul.

Evaluarea

Se va aplica următoarea probă:

Temă: Faceți analiza morfo-sintactică a complementelor din următorul fragment, identificînd cel puțin 3 trăsături stilistice specifice scrisului lui Zaharia Stancu.

„Se schimbă jandarmul la obraz. Ia arma de pe umăr, o încarcă.

Rumânii strîng cercul în jurul acriturilor. Jandarmul ține carabina în mînă, cu degetul pe trăgaci. Se dă jumătate pas în urmă. Notarul se dă un pas în urmă. Primarul Bubulete, doi pași, apoi intră în primărie".

Caracteristicile stilului în romanul *Moromeţii* de Marin Preda

Obiective instructiv-educative	Desfăşurarea lecţiei	Metode, materiale şi mijloace de învăţămînt
La sfîrşitul activităţii, elevii vor şti: a) să identifice pe text particularităţile stilistice ale romanului lui M. Preda: b) să compare notele proprii ale stilului lui M. Preda cu stilul altor mari creatori de roman cu tematică rurală (I. Creangă, L. Rebreanu, Mihail Sadoveanu; c) să aplice caracteristicile stilistice constatate, la comentarea altor texte din opera aceluiaşi scriitor;	– Profesorul cere elevilor să stabilească locul creaţiei lui M. Preda în romanul cu tematică rurală, subliniind ceea ce aduce nou ca problematică şi tipologie ţărănească. (Discuţia se poartă pe baza schemei proiectate, cerîndu-se elevilor să compare şi să reţină elemente caracteristice din operele celor trei prozatori). – Se reţin elementele proprii romanului rural al lui M. Preda, profesorul cerînd elevilor să urmărească în textul operei *Moromeţii* scena din poiana fierăriei lui Iocan (cap. XIX) unde se defineşte atitudinea lui Ilie Moromete în raport cu colectivitatea umană şi modul de a se exprima. – Elevii primesc sarcina de a nota aspectele pe care le consideră caracteristice în stilul lui M. Preda.	– *Ţăranul în opera lui Ion Creangă, Liviu Rebreanu, Mihail Sadoveanu şi Marin Preda din punctul de vedere al atitudinii şi modalităţilor de expresie.* (Folie de retroproiector) *I. Creangă* – plăcerea cuvîntului rostit, savoarea oralităţii – vorbire aluzivă, disimulare – dialog scenic – exprimare sentenţioasă – vorbire directă şi indirectă. L. *Rebreanu* – parte a unei colectivităţi – impulsuri instinctuale – vorbire laconică M. Sadoveanu – – izolat de lume, retras (cioban, pescar, haiduc) – ceremonios, ancorat în tradiţie – contemplativ – sentimentul naturii – ton evocator şi sfătos, nostalgic – monolog, povestire – armonia exprimării, calofilie

Obiective instructiv-educative	Desfășurarea lecției	Metode, materiale și mijloace de învățămînt
	— După efectuarea acestei activități independente, se angajează o dezbatere cu clasa, orientată spre problemele care constituie caracteristicile stilului lui Marin Preda, proiectate pe o folie.	M. Preda — — puternic individualizat — sociabil — dialog, scenic — vorbire aluzivă — inovator în limbaj (Se lucrează pe fișe sau pe textul operei)
	— Se formulează concluzia conform căreia M. Preda este creatorul unui stil original și reprezintă un moment important în dezvoltarea romanului românesc. — Profesorul indică elevilor, ca temă, exemplificarea în scris a caracteristicilor stilistice pe fragmente din capitolul I (scena dintre I. Moromete și Bălosu) și capitolul XXIII (scena dintre I. Moromete și perceptor).	*Folie de retroproiector* — Viziune scenică, la care povestitorul este participant direct, uneori cu indicații regizorale („zise ... înghesuindu-și capul cu umerii de uimire"). — Preponderența dialogului. — Dialogul se rezolvă printr-o poantă. — Îmbinarea vorbirii directe cu cea indirectă. — În locul verbului „dicendi", autorul utilizează un verb care indică și reacția personajului față de conținutul comunicării („rîse", „conveni", „se miră", „aprobă"). — Suspendarea narațiunii în vederea pregătirii unor efecte de umor sau ironie. — Contrastul dintre cuvînt și gest. — Utilizarea unor complemente circumstanțiale spre a caracteriza atitudinea personajului „aprobă grav", „adaugă ceva după cîteva clipe de gîndire", „se miră, deodată înțelege").: — Ironia, vorbirea aluzivă, disimularea. — Sensul figurat luat ca propriu, cu intenție ironică.

Obiective instructiv-educative	Desfășurarea lecției	Metode, materiale și mijloace de învățămînt
		– Utilizarea stilului indirect liber și a monologului interior. – Pronunțarea specială a unor cuvinte, comedia rostirii. – Introducerea intenționată a neologismelor în limbajul popular.

Evaluarea

Elevilor li se va aplica următoarea probă docimologică:

Subliniați în textul de mai jos 3 complemente circumstanțiale care caracterizează atitudinea personajului:

„– Ia o țuică, Victore, îl îndeamnă taică-său,

– Ți-am mai spus, tată, că nu obișnuiesc țuică dimineața, răspunse Victor cu un glas din care se vedea că îi făcea multă plăcere că nu obișnuiește.

– De ce, Victore, ai stomacul deranjat? întreabă Moromete cu seriozitate.

– Nu, dar nu obișnuiesc.

– Noi obișnuim spuse Moromete puțin absent, rotunjind și spălînd cuvintele întocmai ca feciorul lui Bălosu".

Subliniați în textul de mai jos 3 verbe care indică reacția personajului față de conținutul comunicării:

„– Se leagă de mine, al dracului. Eu credeam că o să-i zică ceva lui Moromete ! Se mira el."

„– Ești prost ! il avertizează Cocoșilă, cu un glas care dădea de înțeles că n-ar fi fost bine dacă ar fi făcut așa."

„– Hotărît ! se sperie Moromete. Cine e ăsta, mă Cocoșilă?"

– Dintre caracteristicile enumerate mai jos, subliniați-le pe acelea care se referă la stilul lui M. Preda:

– vorbire aluzivă
– ton nostalilgic
– vorbire laconică
– limbajul personajelor este puternic individualizat.

6. ÎN SPRIJINUL PREDĂRII DEZVOLTĂRII VORBIRII ŞI A METODICII LIMBII ŞI LITERATURII ROMÂNE ÎN LICEELE PEDAGOGICE

A) COMPUNERILE ÎN CLASELE I-IV. CONSIDERAŢII METODICE PRIVIND LECŢIILE DE FAMILIARIZARE A ELEVILOR CU DIFERITE TIPURI DE COMPUNERE ÎN CADRUL PREDĂRII LIMBII ŞI LITERATURII ROMÂNE

Înţelegerea temeinică a compoziţiei, unul dintre cele mai dificile şi, în acelaşi timp, importante capitole ale metodicii, de către elevii clasei a XII-a, ai liceelor pedagogice, capitol căruia programa şcolară îi rezervă 10 ore, presupune abordarea lui din unghiuri multiple.

Încă din prima oră ne propunem ca, printr-o activitate frontală, să elucidăm unele probleme privind:

1) definirea, obiectivele şi importanţa compoziţiilor în clasele I—IV;

2) necesitatea respectării unor principii didactice de bază, în îndelungatul şi anevoiosul proces al deprinderii şcolarilor mici cu tehnica elaborării unei compoziţii;

3) realizarea unei viziuni interdisciplinare în predare, prin valorificarea cunoştinţelor asimilate la alte discipline, în cadrul orelor de compoziţie;

4) tipuri de compoziţie practicate în ciclul primar;

5) unele cerinţe de ordin metodologic privind etapele ce trebuie respectate în redactare;

6) rolul învăţătorului în realizarea obiectivelor urmărite;

7) necesitatea tratării diferenţiate a micilor şcolari în formularea sarcinilor didactice.

Aşa cum am menţionat, activitatea frontală desfăşurată în prima parte a orei îi va ajuta pe viitorii învăţători să înţeleagă mai bine specificul, importanţa şi locul compoziţiilor în clasele I—IV.

Lecţia-dezbatere va fi astfel orientată de către profesorul metodist încît elevul să-şi poată forma o privire generală asupra întregului capitol, prin anticiparea problematicii viitoare.

1. Pentru definirea *compoziţiei şcolare* şi înţelegerea exactă a semnificaţiei cuvîntului vor fi alcătuite în prealabil fişe de extras, în care se vor consemna unele păreri autorizate cu privire la acest concept.

O asemenea fişă ar putea fi realizată astfel:

Fişă de extras

A. *Compoziţia şcolară* (definire, trăsături caracteristice)

a_1. Compoziţie, compoziţii, s.f. — Totalitatea elementelor care alcătuiesc o unitate; structură, compunere, alcătuire.[1]

a_2. Compunere, compuneri, s.f. — Acţiunea de a se compune şi rezultatul ei; alcătuire, îmbinare[2].

---

[1] *Dicţionarul explicativ al limbii romane*, Bucureşti, Editura Academiei R.S.R., 1975 p. 178.

[2] *Ibidem*, p. 179.

a_3. „Considerată fie ca exerciții de realizare a educației formal-funcționale, fie, în general, ca mijloc de exprimare verbală, *o compoziție* (*sau compunere*) este o comunicare structurată în conformitate cu o anumită viziune și într-un anumit scop, avînd o logică internă integratoare; cu alte cuvinte, compoziția e un text bine organizat care comunică un fapt de natură intelectuală sau obiectivă și implicit un coeficient de natură subiectivă, aparținînd celui care comunică, coeficient determinat de un mod propriu de a gîndi și a simți, în raport cu realitatea"[1].

Concluziile elevului

— În bibliografia de specialitate, cu cîteva excepții, se folosește mai des termenul de *compunere*[2].

— După felul în care se definește conceptul în *Dicționarul explicativ al limbii române* se poate desprinde concluzia că termenii: *compoziție, compunere* sînt *parțial* sinonimi.

— Constantin Parfene definește mai cuprinzător acest tip de activitate, evidențiind în mod deosebit unitatea și legătura indisolubilă dintre viziune, scop, factorul obiectiv și cel subiectiv.

Asemenea fișe valorificate în cadrul lecției-dezbatere îi ajută pe elevi să definească în mod științific termenii necunoscuți și să exprime unele puncte de vedere personale în legătură cu problematica abordată.

Sintetizarea datelor obținute este bine să fie realizată de către profesor, prin accentuarea interferenței dintre *intenția tranzitivă și cea reflexivă* a limbajului, într-o compoziție cu temă inspirată de o întîmplare din viața elevului sau de un text literar.

„Atunci cînd sinteza este făcută de profesor, el nu se mulțumește cu o simplă trecere în revistă, o recapitulare, ci o efectuează scoțînd în evidență, din materialul învățat, acele interdependențe care vor fi fundamentale și pentru lecțiile viitoare. Numai profesorul de specialitate este capabil de astfel de mențiuni, de astfel de orientări"[2].

Intervenția profesorului se impune cu atît mai mult cu cît în prima oră sînt anticipate, așa cum s-a mai menționat, o serie de probleme asupra cărora se va reveni în orele următoare.

Credem că numai procedînd astfel elevii vor reuși să-și formeze o viziune de ansamblu asupra acestui important capitol din metodică.

În precizarea acestor noțiuni, profesorul metodist valorifică cunoștințele psiho-pedagogice ale elevilor, privite în strînsă legătură cu activitatea practică.

1. Orele de compoziție urmăresc formarea *deprinderilor de exprimare corectă*, coerentă și nuanțată.

— Învățătorul are în vedere atît estetica lucrărilor, cît și corectitudinea exprimării sub raport gramatical, stilistic, ortografic și de punctuație.

---

[1]Parfene Constantin, *Compozițiile în școală*, București, E.D.P., 1980, p. 28–29.

[2]Șerdean Ion. *Metodica predării limbii romane*, cls. I-IV, București, E.D.P., 1980.

— Caroni, Cecilia și Frimu-Popovici, Vera *Compunerile și caracteristicile lor*, la cls. I-IV, București E.D.P. 1968.

— Neculae Olimpia, *Organizarea și desfășurarea lecțiilor de expunere compunere la clasele I-IV*, București E.D.P., 1969.

Vezi și Tudor Vianu, *Arta prozatorilor romani*, București, Editura „Eminescu 1973, p. 9–14.

Victor Țîrcovnicu, *Invățămînt frontal, învățămînt individual, învățămînt pe grupe*, București, E.D.P., 1981, p. 235.

— Exersarea exprimării orale și scrise, printr-o gamă variată de compoziții, pornindu-se de la simplu la complex, de la concret la abstract.

2. Respectarea unor principii didactice de bază: principiul intuiției, al sistematizării și continuității, ca și al accesibilității, ținîndu-se seama de particularitățile de vîrstă și individuale.

— Sensibilizarea elevilor, deprinderea acestora de a aprecia frumosul din unghiuri multiple, de a folosi în compozițiile lor cele mai potrivite expresii figurate și modalități artistice.

— Diversificarea sferei de percepții și reprezentări pornindu-se de la observarea directă a realității, la observarea mijlocită, de la concret la abstract.

— Dezvoltarea imaginației și gîndirii creatoare, a capacității de a structura într-o formă proprie, originală, idei, simțăminte sau impresii personale.

— Precizarea, îmbogățirea, nuanțarea și activizarea vocabularului, a priceperii de a integra într-un context nou cuvintele sau expresiile frumoase însușite din lectura suplimentară sau din lecțiile de citire și de dezvoltare a vorbirii, importanța compoziției decurge în mod firesc din obiectibul general al învățămîntului în clasele I—IV: „cultivarea limbajului oral și scris al elevilor, cunoașterea și folosirea corectă a limbii materne, cît și învățarea unora din instrumentele esențiale ale activității intelectuale (cititul, scrisul, exprimarea corectă), acumularea unor informații din diferite domenii ale cunoașterii, cultivarea în rîndul elevilor a calităților moral-cetățenești"[1].

3. Pentru realizarea unei viziuni interdisciplinare în predare, profesorul trebuie să știe cum valorifică cunoștințele psiho-pedagogice ale elevilor, dobîndite atît în activitatea la clasă, cît și în practica pedagogică.

În acest sens credem că este potrivit ca în argumentarea afirmațiilor să se solicite exemple concrete. O bună parte din aceste exemple vor constitui baza discuțiilor în orele următoare.

Procedînd astfel, prin mijlocirea conversației, a problematizării și a învățării prin descoperire, se poate urmări capacitatea viitorului învățător de a selecționa din multitudinea cunoștințelor dobîndite, în cadrul orelor de curs sau în cadrul practicii pedagogice, numai pe acelea care îi servesc rezolvării unor sarcini didactice.

4. Trecerea în revistă a gamei variate de compoziții practicate în ciclul primar se va realiza prin comentarea unei scheme, alcătuită pe folie de retroproiector.

Elevii, organizați, în această etapă a lecției, pe grupe omogene de studiu, vor urmări materialul grafic prezentat și vor evidenția trăsăturile caracteristice ale fiecărui tip de compoziție.

Exemplificăm în continuare cîteva teme recomandate spre studiu și incluse în chestionarele celor trei grupe.

Grupa întîi de studiu

— Criterii de clasificare a compozițiilor.

— Compoziții cu pondere sporită în activitatea desfășurată cu elevii mici.

Motivați de ce?

— Sensul creativității la această vîrstă.

— Cerințele care trebuie respectate în alcătuirea unor compoziții întocmite pe bază de texte literare.

---

[1] M.E.I. *Programele pentru clasele I-IV*, E.D.P., Buc., 1981, p.11.

Grupa a doua de studiu

— Trăsături caracteristice ale compunerilor alcătuite pe baza unui şir de ilustraţii.

— Rolul creativităţii şi sensul ei pentru acest tip de compoziţie.

— *Compoziţiile libere*

— Etape succesive în realizarea lor.

Grupa a treia de studiu

— Felurile povestirilor şi semnificaţia lor în etapa preabecedară şi abecedară.

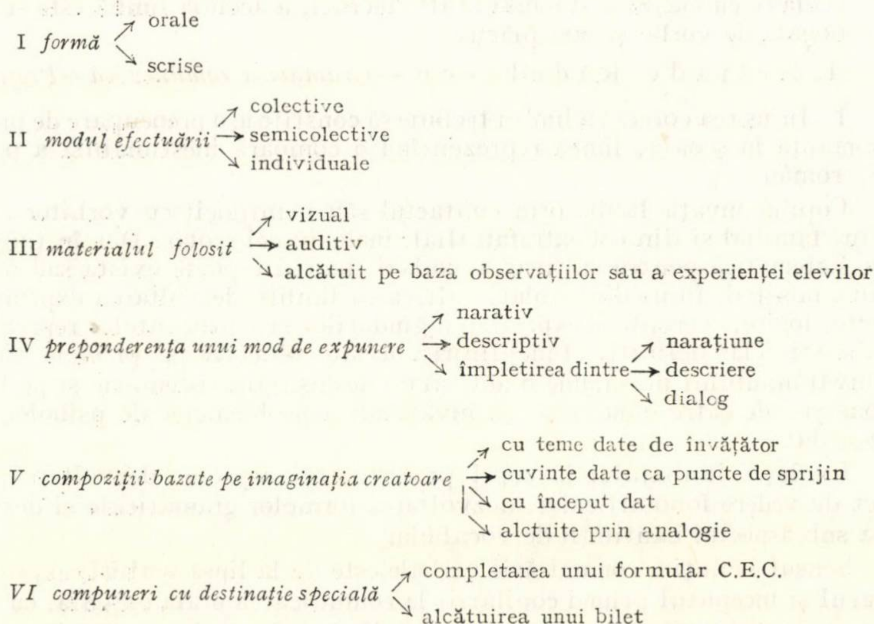
— *Compoziţiile descriptive. Clasificare şi importanţă*

— Compoziţiile cu destinaţie specială, accesibile elevilor din clasele I—IV.

— Structura compoziţiei. Cerinţe privind necesitatea respectării proporţiilor între părţile componente. Ponderea pe care trebuie să o aibă fiecare parte.

Răspunsurile vor fi date concomitent cu urmărirea schemei proiectate. Ele nu vor avea un caracter exhaustiv, întrucît în prima oră se urmăreşte familiarizarea elevilor cu diferitele tipuri de compoziţie şi evidenţierea unor trăsături caracteristice, asupra cărora se va reveni cu amănunte în orele următoare.

Schema menţionată ar putea fi concepută astfel:



5. *Etapele elaborării unor compoziții libere*

a. *Etapa informațională* (invențiunea)

Elevii mici vor fi călăuziți de învățător spre observarea atentă a obiectului indicat, spre evidențierea ideilor, a sentimentelor pe care le încearcă în urma lecturii unui text literar sau a contemplării unui tablou, peisaj etc.

b. *Etapa ordonării impresiilor* într-o succesiune logică, coerentă, cunoscută sub numele de *dispozițiune* (alcătuirea planului de idei).

c. *Etapa redactării propriu-zise* este cea mai importantă și este cunoscută sub denumirea de *elocțiune* sau *stilizare*. Acum elevii au posibilitatea să-și afirme talentul, originalitatea, să-și valorifice cunoștințele legate de tema indicată (aleasă).

6. Învățătorul va avea în vedere probleme legate de: vocabular, ortografie și punctuație, corectitudine în exprimare prin respectarea normelor gramaticale, stilul folosit, estetica lucrării etc.

Profesorul metodist va puncta la rîndul său, în concluziile pe care le formulează, calitățile de care trebuie să dea dovadă un învățător, pentru a obține rezultate bune și foarte bune în activitatea cu școlarii mici: entuziasm, afecțiune, încredere în puterea de muncă a celor pe care-i instruiește, pregătire temeinică, politică și de specialitate, cunoștințe de pedagogie și psihologie care să-i permită realizarea unui învățămînt diferențiat și individualizat, în funcție de disponibilitățile intelectuale ale fiecărui copil în parte.

B) CONSIDERAȚII METODICE PRIVIND PREDAREA „METODICII DEZVOLTĂRII VORBIRII"

„Limba este mijlocul prin care ne arătăm ideile și cugetările noastre; acela ce cunoaște și știe mai multe lucruri, a aceluia limbă este și mai bogată de vorbe și mai plăcută".

(I. Heliade Rădulescu — *Gramatica românească—Prefață,*)

I. Însușirea corectă a limbii trebuie să constituie o preocupare de primă importanță în școală, limba reprezentînd o comoară inestimabilă a poporului român.

Copilul învață limba prin contactul său nemijlocit cu vorbitorii din mediul familial și din cel extrafamilial, inclusiv cel școlar. Dar în timp ce grija sistematică pentru cultivarea vorbirii îngrijite poate exista sau nu în mediul familial, în mediul școlar, cultivarea limbii, dezvoltarea exprimării corecte, logice, coerente și expresive a gîndurilor și sentimentelor reprezintă un obiectiv clar definitiv. Îndeplinirea acestui obiectiv pe primele trepte ale învățămîntului presupune o activitate desfășurată sistematic și pe baza cunoașterii de către educatoare și învățători a problemelor de psihologie a limbajului.

Evoluția limbajului la copil privește trei aspecte: dezvoltarea din punct de vedere fono-articular, dezvoltarea formelor gramaticale si dezvoltarea sub aspectul cantității de vocabular.

Sensul evoluției comunicării verbale este de la lipsa vorbirii expresive (sugarul și începutul primei copilării) la comunicarea orală curentă, cu respectarea regulilor gramaticale, și prezența limbajului scris (7—8 ani).

Cercetările au stabilit că, în ceea ce privește cantitatea de vocabular, de la intrarea în grădiniță la încheierea ciclului primar, se înregistrează următoarele progrese (Ursula Șchiopu):

	Vocabular minim	*Vocabular mediu*	*Vocabular maxim*
La 3 ani	400 de cuvinte	700–800 de cuvinte	1 000 de cuvinte
La 6 ani	1 500 de cuvinte	2 000 de cuvinte	2 500 de cuvinte
La încheierea ciclului primar		4 000 de cuvinte	4 500 de cuvinte

În condițiile realizării unui progres normal al vorbirii copilului la grădiniță și la școala primară, la terminarea clasei a IV-a el va folosi practic aproape întregul vocabular activ al limbii materne.

Pentru asigurarea cadrului pedagogic al acestei evoluții, rolul educatoarei și al învățătorului este foarte însemnat. Aceștia trebuie să fie conștienți de necesitatea continuității între cele două trepte ale învățămîntului, continuitate determinată de linia dezvoltării vorbirii. Învățămîntul preșcolar duce dezvoltarea pînă la un anumit nivel; învățămîntul primar preia și duce mai departe această dezvoltare. Între cele două momente ale școlarizării nu trebuie să apară discontinuități, de vreme ce dezvoltarea este continuă. În consecință, propunem să se elaboreze o metodică unică a dezvoltării vorbirii și a predării limbii în grădiniță și respectiv în ciclul primar.

Metodica ar trebui centrată în mai mare măsură pe fundamentarea practicii pedagogice a dezvoltării vorbirii și însușirii limbii, pe psihologia limbajului cu particularitățile evoluției acestuia în diferitele etape ale copilăriei. Pe de altă parte, metodica ar trebui să evite a oferi metodele care riscă să devină șabloane operaționale pentru educatoare și învățători.

II. Un studiu făcut de Maya Pines a pus în evidență existența unor diferențe în ceea ce privește comunicarea copiilor între ei, comunicarea cu adulții, comunicarea cu mama. *La 6 ani*: cînd copilul comunică cu copii mai mici, se constată o reducere a lungimii propoziției și evitarea cuvintelor dificil de pronunțat, pe care le înlocuiește cu cuvinte din limbajul mic;

— cînd copilul comunică cu copii mai mari, manifestă reticiențe ceva mai reduse decît în comunicarea cu adulții mai puțin cunoscuți;

— *cînd copilul comunică cu educatoarea, alcătuiește propoziții complete și ușor stereotipe*;

— cînd copilul comunică cu mama, manifestă cea mai liberă formă de comunicare ca topică și cea mai mare deschidere spre lărgirea performanței (lingvistice).

Ideea că în comunicarea cu educatoarea *„Copii alcătuiesc propoziții complete și ușor stereotipe"* conduce spre două observații.

— educatoarea are un rol important în educarea vorbirii copilului prin exigențele și modelul său;

— există riscul unei stereotipizări a vorbirii copilului sub influența modelelor de la grădiniță.

Cît de mult influențează modelul de vorbire al educatoarei asupra vorbirii copilului este confirmat și de următoarea observație: copiii repetă acasă, în jocurile lor, „scenariile" verbale folosite de educatoare în activitățile din grădiniță.

Existența unor stereotipii în vorbirea copiilor este un fapt foarte răspîndit și ușor de observat. De pildă, trebuind să „aprecieze" desenele colegilor lor, folosesc formule ca: „desenul ne place pentru că a respectat pro-

porţia" (proporţia — cuvînt fără înţeles pentru copil); „ne place pentru că n-a îndoit colţurile de la caiet"; „nu a depăşit conturul cînd a colorat" etc. Toţi spun la fel, în tot cursul anului, de la grupa mijlocie pînă la sfîrşitul clasei a IV-a. (Nu ne propunem un inventar al stereotipiilor, ci doar semnalăm că există.)

Mulţi copii vin la grădiniţă cu un nivel lingvistic scăzut. Educatoarea este satisfăcută că ei fac progrese în comunicarea verbală, dar nu sesizează tendinţa spre stereotipizarea vorbirii. Problema este de a asigura progrese în exprimare, evidenţiindu-se în acelaşi timp ca toţi copiii să vorbească la fel.

La nivelul folosirii curente, limbajul are caracter creator: subiectul care vorbeşte inventează într-un fel limba, pe măsură ce el se exprimă, sau o redescoperă, pe măsură ce o aude vorbindu-se în jurul său. Prin urmare, el asimilează gîndirii lui un sistem coerent de reguli, un cod care determină la rîndul său interpretarea semantică a unui ansamblu indefinit de fraze reale, exprimate sau auzite. Deci, parcă fiecare ar dispune de o gramatică generativă" a propriei limbi (N. Chomsky)

Copiii trebuie învăţaţi să vorbească, dar nu să repete frazele educatorului. Educatorul să ofere modele şi să creeze cadrul în care copilul să-şi dezvolte comunicarea verbală.

Capitolul III

TEORIA LITERATURII. LITERATURĂ UNIVERSALĂ

PENTRU A PREDA EFICIENT LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Capitolul Teoria literaturii. Literatură universală, *deși se adresează în mod deosebit cadrelor didactice care predau în liceele de filologie-istorie, aduce un plus de informații necesare în predarea limbii și literaturii române și în celelalte licee. Fără a mai sublinia importanța pe care o are în predarea limbii și literaturii române teoria literaturii și literatura universală, am încercat să sugerăm, prin materialele din acest capitol, unele posibilități didactice de predare a unor probleme sau capitole din teoria literaturii și literatura universală.*

Din literatura universală se prezintă, în sinteză, literatura secolului al XX-lea, în scopul de a veni în sprijinul cadrelor didactice care predau și la clasa a XII-a limba și literatura română.

De asemenea, se dau sugestii în legătură cu integrarea literaturii române în contextul literaturii universale, recomandîndu-se, pe ani de studii, bibliografii facultative, atît pentru cadre didactice, cît și pentru elevi. Aceste liste bibliografice se vor cuprinde și în Programa de limba și literatura română, *pentru a completa informația elevilor și a lărgi posibilitățile acestora de formare a culturii generale.*

1. FRUMOSUL NATURAL ȘI FRUMOSUL ARTISTIC

(licee de filologie-istorie)

Obiectivele	Desfășurarea lecției	Mijloace de învățămînt
— Definirea noțiunii de estetică prin obiectul ei.	Profesorul anunță tema lecției si momentele ei principale. — Profesorul defineste estetica (studiul frumosului)	— Diapozitive reprezentînd peisaje si reproduceri după opere de artă.

<table>
<tr><th>Obiectivele</th><th>Desfășurarea lecției</th><th>Mijloace de învățămînt</th></tr>
<tr>
<td>— Cunoașterea notelor diferențiale ale noțiunilor de frumos natural si frumos artistic, de artă si stiință.
— Deprinderea elevilor de a exemplifica noțiunea de frumos în toate domeniile ei de manifestare.
— Deprinderea elevilor de a prezenta exemple prin care să se evidențieze latura estetică din domeniul realității.</td>
<td>— Proiecția unor diapozitive care să reprezinte frumosul in natură si artă, pentru ca din comparația realizată de elevi să se ajungă la delimitarea celor două categorii de frumos (natural (și artistic).
— Prin conversații pe baza acestor proiecții, elevii indică notele definitorii ale frumosului natural și artistic.
— În vederea lărgirii conținutului noțiunii de frumos, profesorul problematizează, cerînd elevilor să găsească domenii în care se manifestă frumosul (viața socială, tehnică,) cerîndu-le exemple.
— Pentru a fixa conținutul noțiunii de frumos în tot cuprinsul ei, profesorul proiectează diapozitivele prezentînd frumosul din tehnică și din cadrul de viață creat de om.
— Simultan cu proiecția, se citește din manual fragmentul din Mesajul adresat de tovarășul Nicolae Ceaușescu participanților la cel de-al VII-lea Congres Internațional de Estetică.
— Profesorul definește obiectul esteticii.
— Pentru aplicarea noțiunii, activizînd întreaga clasă, se poate proceda în următoarele modalități:
— fie împărțind clasa în patru grupe și cerîndu-se elevilor din fiecare grupă să scrie pe caiete exemple de frumos din domeniul naturii, artei, tehnicii și respectiv al vieții sociale.
— fie frontal, cerîndu-se elevilor să includă exemple din cele patru categorii de frumos în rubrici schițate în caiete după următorul model:
Frumosul
<table><tr><th>în natură</th><th>în artă</th><th>în tehnică</th><th>în viața socială</th></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table></td>
<td>— Diapozitive
— Teoria literaturii (manual), p.4</td>
</tr>
</table>

Obiectivele	Desfășurarea lecției	Mijloace de învățămînt
	— Profesorul verifică, prin sondaj cîteva din răspunsuri. — Prin *conversație* cu elevii, profesorul va defini noțiunea de *realitate obiectivă*. — *Activizîndu-se* întreaga clasă, se solicită elevilor să *efectueze tema* din manual, răspunzînd pe caiete criteriilor incluse în temă. — Profesorul verifică, prin sondaj, cîteva din răspunsuri. — Pentru a se defini modalitățile specifice artei și științei, se realizează o *conversație* cu elevii, din care rezultă caracteristicile fiecăreia. — Pentru *fixarea* și *aplicarea* cunoștințelor se cere elevilor să discute exemple date de profesor din domeniul științei, literaturii, artelor plastice, muzicii. — *Temă*: Furtuna la C. Hogaș, G. Bogza și Beethoven.	*Teoria literaturii* (manual), p.5 Bătălia de la Călugăreni într-un tratat de istorie, în *Istoria romanilor supt Mihai voievod Viteazul* de N. Bălcescu și în tabloul lui Theodor Aman. Profesorul pregătește textele și audiția.

2. ASPECTE ALE CATEGORIILOR ESTETICE ÎN OPERA LITERARĂ (licee de filologie-istorie)

Obiectivele	Desfășurarea lecției	Mijloace de învățămînt
— Fixarea cunoștințelor referitoare la categoriile estetice. — Aplicarea acestor cunoștințe la opere literare studiate.	— Pentru *pregătirea* acestei lecții, profesorul a împărțit clasa (la precedenta lecție de teoria literaturii) în patru grupe corespunzînd următoarelor categorii estetice fundamentale: frumosul, urîtul, tragicul și comicul. Fiecare grupă a primit indicația să urmărească prin-	

Obiectivele	Desfășurarea lecției	Mijloace de învățămînt
— Înțelegerea formelor de manifestare a categoriilor estetice în operele literare. — Înțelegerea interferențelor între categoriile estetice. — Aplicarea cunoștințelor despre categoriile estetice la opere aparținînd altor arte. — Realizarea unor legături interdisciplinare între literatură, arte plastice și muzică.	cipalele caracteristici ale categoriei estetice respective în cîte o operă literară, și anume: *Sara pe deal* de M. Eminescu (frumosul), *Scrisoarea III* de M. Eminescu (urîtul), *Oedip rege* de Sofocle (tragicul), *O scrisoare pierdută* de I.L.Caragiale (comicul). — În tot timpul activității cu clasa sînt expuse patru *planșe* prezentînd caracteristicile categoriilor estetice în dezbatere. — Profesorul poartă o *discuție* cu clasa privitoare la categoriile estetice, la realizarea lor în literatură și în alte arte.	 — Planșe prezentînd caracteristicile următoarelor categorii estetice: frumosul, urîtul, tragicul, comicul. Planșele sînt realizate prin autodotare pe baza modelului din manualul de teoria literaturii, p. 79–84.
	— Li se acordă elevilor 10–15 minute, timp în care își vor sintetiza în cadrul grupelor observațiile făcute individual în prealabil. Li se indică să urmărească în activitatea lor caracteristicile fundamentale ale categoriilor estetice respective prezentate în planșele pe care le au în față.	
	— Fiecare grupă își deleagă un reprezentant care prezintă concluziile.	
	— Pentru a *activiza* clasa, se permite tuturor elevilor (indiferent de grupa din care fac parte) să intervină cu observații referitoare la concluziile prezentate.	
	— Dacă elevii n-au făcut-o, profesorul atrage atenția asupra interferențelor posibile între categoriile estetice și asupra modalităților variate de realizare a acestora în concordanță cu genul, specia, tema, personajul etc.	
	— Profesorul cere elevilor exemple în acest sens, tinzînd spre concluzia că operele de valoare surprind o diversitate largă de categorii estetice, exprimate prin mijloace artistice adecvate.	— Diapozitive reprezentînd: *Erechteionul*, *Gioconda* de Leonardo da Vinci, *Școala*

Obiectivele	Desfăşurarea lecţiei	Mijloace de învăţămînt
	— Pentru *fixarea* cunoştinţelor şi pentru a deprinde elevii să realizeze legături interdisciplinare, li se oferă proiecţii sau scurte audiţii (la alegere), în care vor trebui să recunoască diversele categorii estetice.	din *Atena*, de Rafael, *Primăvara* de Botticelli, *Capriciile* sau *Familia lui Carol al IV-lea* de Goya, *Laocoon*, o caricatură (la alegere). — Înregistrări cu fragmente din: *Simfonia a V-a* de Beethoven, *Mica serenadă* de Mozart.

3. ACTUALIZAREA UNOR NOŢIUNI DE TEORIA LITERATURII *

Obiective: **actualizarea noţiunilor de teorie literară percepute, în vederea conştientizării conţinutului lor şi aplicării pe textele literare.**

Noţiunile de teoria literaturii	Momentul şi modalitatea integrării în lecţie	Mijloace de învăţămînt
Genurile literare Speciile literare	— Profesorul subliniază necesitatea cunoaşterii genurilor (în cadrul noţiunilor de teorie literară) pentru mai buna înţelegere a operelor literare, precum şi pentru îmbogăţirea criteriilor de abordare a acestora. — Se proiectează schema genurilor şi speciilor literare. Pe marginea ei se angajează o discuţie orientată în aşa fel încît să rezulte specificul fiecărui gen literar şi interferenţa lor. — În lecţia precedentă, elevilor li s-a cerut să opteze pentru recapitularea unora dintre următoarele opere literare studiate în clasa	Schemă pentru retroproiecţie: *Genurile şi speciile literare cele mai importante* A. *Genul liric* 1. *Lirica orală* (populară) — Doina — Cîntecul — Strigătura 2. *Lirica scrisă* (cultă) — Pastelul — Elegia

* Pentru această lecţie, programa clasei a IX-a prevede 3 ore. Prezentăm modelul lecţiei a treia consacrată genurilor literare, oferind în acest fel sugestii şi pentru celelalte lecţii.

Noțiunile de teoria literaturii	Momentul și modalitatea integrării în lecție	Mijloace de învățămînt
	a VIII-a, astfel încît să se constituie trei grupe, dintre care fiecare să repete creații aparținînd unuia dintre cele trei genuri: *Mai am un singur dor* și *Plugarii*; *La Vulturi* și *Neamul Șoimăreștilor*; *Vlaicu-Vodă*.	— Oda — Imnul
Genul epic	— Pornind de la modurile de expunere recapitulate în lecția anterioară (narațiunea, descrierea, dialogul), prin conversație, se arată că specifică genului epic este narațiunea (îmbinată adesea cu dialogul și descrierea), iar genului dramatic, dialogul. — Pentru genul liric sînt îndrumați să observe comunicarea directă. — Se comentează operele literare recapitulate de elevi, începînd cu cele epice. Elevii sînt orientați prin întrebări-problemă să demonstreze de ce *La Vulturi* și *Neamul Șoimăreștilor* aparțin genului epic și respectiv speciilor nuvelă și roman. Conversația evidențiează următoarei caracteristici ale genului epic: — comunicarea indirectă, prin intermediul acțiunii și al personajelor — predominarea narațiunii; — utilizarea dialogului și a descrierii. Pe baza cunoașterii altor opere epice se evidențiază modurile diferite de structurare a momentelor subiectului (expozițiune, intrigă, conflict, punct culminant, deznodămînt), precum și posibilitatea ca unul sau mai multe dintre ele să lipsească în anumite creații. Pentru a trezi interesul elevilor față de literatura ce urmează a fi studiată, profesorul le deschide perspectiva asupra varietății tipurilor de conflict și planurilor de acțiune pe care le vor întîlni în operele literare. — Se recapitulează speciile genului epic, exemplificîndu-se cu opere studiate de elevi sau făcînd parte din lectura lor suplimentară.	B. *Genul epic* 1. *Oral* (popular) a) *In versuri* — Balada — Legenda — Cîntecul ritual — Orația de nuntă b) *In proză*: — Legenda — Basmul — Snoava 2. *Scris* (cult) a) *In versuri* — Balada — Poemul — Legenda — Fabula b) *In proză* — Basmul — Schița — Nuvela — Romanul — Reportajul c) *Genul dramatic* — Drama — Comedia — Tragedia

Noţiunile de teoria literaturii	Momentul şi modalitatea integrării în lecţie	Mijloace de învăţămînt
	— Comentînd operele epice recapitulate, se insistă asupra caracterizării personajelor principale, urmărindu-se rolul personajului în creaţia epică şi modurile variate de caracterizare.	
Genul dramatic	— Se cere elevilor să urmărească din nou folia cu schema genurilor literare şi se insistă asupra genului dramatic.	
	— Prin comparaţie cu caracteristicile genului epic, se scot în evidenţă — pornind de la drama *Vlaicu-Vodă* — elementele specifice genului dramatic, şi anume:	
	— prezentarea acţiunii sub formă de dialog şi monolog (cu intervenţia minimă a autorului în indicaţiile de regie); — este scris pentru scenă.	Înregistrarea dramei *Vlaicu-Vodă* de Al. Davila (audiţia unui fragment)
	— Se recapitulează noţiunea de dramă şi se precizează — pe baza cunoştinţelor dobîndite în clasa a VIII-a şi cu ajutorul profesorului — noţiunile de comedie şi tragedie, făcîndu-se apel la lectura suplimentară a elevilor şi la spectacolele vizionate de aceştia la teatru sau la televiziune, ori audiate la radio. Cu această ocazie se vor face cîteva referiri sumare la problema relaţiei dintre text şi spectacol.	
Genul liric	— Pe baza proiecţiei foliei se recapitulează genul liric, insistîndu-se asupra elementului care îl defineşte: — comunicarea directă; — predominarea persoanei I; — nota de subiectivitate.	Înregistrarea unei comedii de I.L. Caragiale (audiţia unui fragment)
	— Elevii vor audia înregistrarea unei scurte creaţii lirice şi a unui fragment dintr-o poezie epică, cerîndu-li-se să recunoască genul şi specia cărora le aparţine fiecare.	— Discul „Lirica populară" (un fragment) sau discul „Poezii" de Mihai Eminescu (În lectura lui Mihail Sadoveanu) (o poezie). — Discul *Scrisoarea III* de M. Eminescu (în lectura lui George Vraca) (scena bătăliei)

Noțiunile de teoria literaturii	Momentul și modalitatea integrării în lecție	Mijloace de învățămînt
Interferența genurilor	— În concluzia lecției, profesorul va semnala, — prin *conversație* cu clasa (și pornind de la o operă studiată: *Miorița* sau *Neamul Șoimăreștilor*) — tendința interferării genurilor și speciilor. — Pentru *aplicarea* celor însușite în lecție, elevii vor primi următoarea temă:	

Evaluare

— Prezentați, într-o compunere cum se realizează interferența elementelor lirice, epice și dramatice în *Amintiri din copilărie* de I. Creangă, *Casa bunicilor* de I. Teodoreanu, poezii de G. Topîrceanu (la alegere).

4. FUNCȚIA STILISTICĂ A ELEMENTELOR LEXICALE ȘI GRAMATICALE

(licee de filologie — istorie)

Obiectivele	Desfășurarea lecției	Mijloace de învățămînt
— Cunoașterea elementelor lexicale și gramaticale ce pot avea funcții stilistice. — Înțelegerea limbii ca un sistem unitar. — Înțelegerea modului în care elementele lexicale și gramaticale contribuie la realizarea valorii expresive — Înțelegerea interdependenței dintre limbă și literatură.	— *Reactualizarea*, pe baza *dialogului* profesorului cu clasa, a definiției literaturii ca artă a cuvîntului și a funcției expresive a limbajului. — *Activizarea* frontală a elevilor în vederea exemplificării noțiunilor recapitulate. — *Reluarea*, din lecția anterioară, a definiției noțiunilor de stil și stilistică, precum și a diferenței dintre stilistica lingvistică și stilistica literară. — *Activizarea* frontală a elevilor în vederea *exemplificării* noțiunilor recapitulate. — Profesorul *concluzionează* asupra noțiunilor reactualizate. — Activitate practică pe bază de fișe: *Varianta I*: Se constituie elevii în grupe, fiecare dintre acestea primind cîte o fișă, pe care o rezolvă în colectiv.	*Modele de fișe*: 1. Citiți următoarele versuri și scrieți, pentru grupurile de cuvinte subliniate, valoarea pe

Obiectivele	Desfășurarea lecției	Mijloace de învățămînt
	Varianta II: Se distribuie fiecărui elev cîte o fișă pentru muncă independentă.	care o dobîndesc în contextul literar: „*Trecut-au anii ca nouri lungi pe șesuri* Și niciodată n-or să vie iară, Căci nu mă-ncîntă azi cum *mă mișcară* Povești și doine, ghicitori, *eresuri* Ce fruntea-mi de copil o-*nseninară*, Abia-nțelese, pline de-nțelesuri" (M. Eminescu, *Trecut-au anii...*) 2. Arătați cărui poet aparțin fiecare din comparațiile de mai jos și care sînt modalitățile specifice de realizare a lor: „Luna pe cer trece-așa sfîntă și clară" „Pe un deal răsare luna, ca o vatră de jăratic Rumenind străvechii codri și castelul singuratic" „Iat-o, plină, dinspre munte Iese luna din brădet Și se-nalță-ncet, încet, Gînditoare ca o frunte De poet".
	— Profesorul selectează cîte o fișă pentru fiecare problemă urmărită și, prin *conversație*, subliniază rolul stilistic al abaterilor de la exprimarea comună în limitele corectitudinii) (lexicale sau gramaticale). — Concluziile discuției purtate cu elevii vor fi orientate în direcția *sistematizării* într-o schemă. Această scemă este prezentată la retroproiector. — Pentru a-i deprinde pe elevi să identifice funcția stilistică a elementelor lexicale și gramaticale în condițiile	3. Identificați formele de dativ etic din textul următor și arătați valoarea lor stilistică: „Dar cînd ajunge pe la străjerul Ochilor el sireicanul mi ți-o vede și dă de știre lui Păsărilă (...). Atunci Păsărilă se deșiră odată și se înalță pînă la lună. Apoi cuprinzînd luna în brațe găbuiește păsă-

<table>
<tr><th>Obiectivele</th><th>Desfășurarea lecției</th><th>Mijloace de învățămînt</th></tr>
<tr><td></td><td>creării emoției estetice, se audiază scurte fragmente dintr-o înregistrare pe disc a unor opere studiate (în interpretări valoroase).
– Elevii vor completa cea de-a doua rubrică a tabelului (pe care l-au copiat în timpul retroproiecției) cu exemple reținute din textele audiate, notîndu-le în dreptul elementelor respective.</td><td>rica, mi ț'o înșfacă de coadă și cît pe ce să-i sucească gîtul".*
– Schemă pentru retroproiecție:
<table>
<tr><th>Elemente lexicale și gramaticale cu funcție stilistică</th><th>Exemple</th></tr>
<tr><td>1. Elemente lexicale
a) arhaisme
b) neologisme
c) regionalisme
d) termeni argotici
e) sinonime
f) antonime
2. Elemente gramaticale
a) Schimbarea valorii gramaticale
–substantivizarea adjectivului.
b) Rolul de epitet al adjectivului.
c) Superlativul absolut exprimat prin forme mai puțin uzuale.
d) Forma populară a pronumelor.
e) Dativul posesiv și dativul etic.
f) Verbul:
– alternarea timpurilor și modurilor verbale;
– forme verbale populare;
– locuțiuni verbale și interjecții cu valoare verbală.</td><td></td></tr>
</table></td></tr>
<tr><td></td><td>– Profesorul indică tema pentru acasă: elevii vor completa în continuare tabelul în urma lecturării unui text la liberă alegere.</td><td></td></tr>
</table>

* Pentru a sublinia diversitatea elementelor lexicale și gramaticale și funcția lor stilistică, profesorul poate alcătui fișe pentru următoarele categorii lexicale și gramaticale mai frecvente:

— arhaisme, regionalisme, neologisme, termeni argotici;

— dativul posesiv, dativul etic;

— superlativul absolut exprimat prin forme mai puțin uzuale;

— schimbarea valorii gramaticale în scopuri expresive;

— adverbul, adjectivul, verbul și rolul lor în sugerarea unor imagini vizuale sau auditive;

— elemente de sintaxă cu valoare expresivă (topică, elipsă, repetiție).

Obiectivele	Desfăşurarea lecţiei	Mijloace de învăţămînt
		g) Rolul de epitet al adverbelor h) Rolul interjecţiilor onomatopeice în sugerarea unor imagini auditive. i) Schimbarea topicii. j) Elipsa. k) Repetiţia. — Discuri: — Versuri de V. Alecsandri — Versuri de M. Eminescu — Versuri de T. Arghezi — Versuri de George Coşbuc — *O scrisoare pierdută* de I.L. Caragiale

5. NOŢIUNI DE TEORIA LITERATURII, URMĂRITE ÎN LITERATURA POPULARĂ

Obiective: reactualizarea noţiunilor de teoria literaturii şi procedee de aplicare a lor.

Noţiuni de teoria literaturii, urmărite în predarea capitolului de literatură populară	Desfăşurarea lecţiei	Mijloace de învăţămînt
Temă Motiv Idee	Prin *conversaţie* se reactualizează cunoştinţele dobîndite de elevi în gimnaziu privind creaţiile populare, cu referire asupra următoarelor opere: *Tinereţe fără bătrîneţe şi viaţă fără de moarte, Plu-*	

Noțiuni de teoria literaturii, urmărite în predarea capitolului de literatură populară	Desfășurarea lecției	Mijloace de învățămînt
	gușorul, Toma Alimoș, Codrul cu frunza lată, Doine, Mănăstirea Argeșului, proverbe și zicători, *Miorița*.	
	– *Conversația* este orientată de profesor astfel încît să se evidențieze modul direct de exprimare a sentimentelor și ideilor, caracteristic genului liric, și rolul acțiunii și al personajelor în genul epic.	
	– Se *definește* lirica populară ca totalitatea creațiilor anonime orale, variabile, în care sentimentele și ideile se comunică în mod direct.	
	– Se audiază un fragment (3–4 minute) din discul *Lirica populară* și se aplică, în cadrul discuției cu clasa, definiția liricii populare la poeziile audiate.	– Discul *Lirica populară*
	– Se audiază un fragment din balada *Miorița* (testamentul liric al ciobanului).	– Discul *Miorița*
	– La întrebarea profesorului: „Cărui gen aparține o baladă?", elevii răspund: „Genului epic". *Problematizînd*, li se cere elevilor să explice dacă se poate vorbi despre liric în cazul baladei *Miorița*.	
	– Profesorul conduce discuția spre concluzia interferării genurilor și a desprinderii elementelor lirice din *Miorița* (portretul ciobanului, jalea măicuței bătrîne testamentul liric al ciobanului etc.	
	– Profesorul cere elevilor să releve aspectul de realitate transfigurat artistic în *Miorița* (concepția despre viață și moarte).	
Tema	– Se definește noțiunea de *temă*, specificîndu-se faptul că aceeași temă poate fi tratată în mod diferit în opere diverse.	
	– Prin conversație cu elevii se scot în evidență elementele naturii care participă la moartea ipotetică prezentată prin alegorie.	
	– Se cere elevilor să motiveze prezența naturii în acest moment al operei din punctul de vedere al atitudinii omului față de ea (comuniunea om-natură).	

Noțiuni de teoria literaturii, urmărite în predarea capitolului de literatură populară	Desfășurarea lecției	Mijloace de învățămînt
Motivul	— Se definește noțiunea de *motiv* (modalitatea de realizare a temei în operă, situație repetabilă, cu caracter de generalitate, un personaj, un obiect sau un număr simbolic, ori o maximă sau formulă), subliniindu-se faptul că acesta își schimbă coloratura în funcție de gen, specie și temă.	
	— Un astfel de personaj fantastic este oița năzdrăvană, care constituie, în baladă, un motiv.	
Ideea	— Se cere elevilor să arate semnificația profundă a atitudinii baciului în fața morții.	
	— Se definește noțiunea de *idee* a operei literare — — semnificația creației literare, care include atitudinea scriitorului față de tema abordată.	
	— Profesorul împarte clasa în *trei grupe* și le dă următoarele sarcini:	
	— *grupa I* va urmări tema din basmul *Tinerețe fără bătrînețe și viață fără de moarte*, pornind de la titlu;	
	— *grupa a II-a* va identifica motivele basmului;	
	— *grupa a III-a* va arăta ideea care se desprinde din basm.	
Subiectul	— Verificînd răspunsurile grupelor, se reconstituie acțiunea basmului și se definește noțiunea de *subiect* (succesiunea evenimentelor dintr-o operă epică sau dramatică, prin care se particularizează și se individualizează motivele).	— Folie de retroproiector cu schema din anexa 1 (Manualul de *Teoria literaturii*, p. 26)
	— Pentru fixarea cunoștințelor, se proiectează și se comentează schema temelor și motivelor fundamentale din literatura populară.	— Folie de retroproiector cu schema din anexa 2 (Manualul de *Teoria literaturii*)

6. RENAŞTEREA

(licee de filologie-istorie)

Obiective operaţionale

La sfîrşitul activităţii, elevii vor şti:

a) să caracterizeze perioada Renaşterii din 4 puncte de vedere:
— timp (epocă);
— condiţii istorice;
— condiţii social-economice;
— condiţii culturale;

b) să urmărească cel puţin 5 caracteristici ale culturii Renaşterii;

c) să numească cel puţin 5 reprezentanţi ai Renaşterii din două domenii culturale (literatură, arte plastice, arhitectură) şi operele lor cele mai reprezentative.

Desfăşurarea lecţiei	Mijloace de învăţămînt
— Profesorul proiectează o folie prezentînd planul lecţiei şi cere elevilor să-l copieze pe caiete şi să-l completeze pe măsura desfăşurării lecţiei — La indicaţia profesorului, elevii fac apel la cunoştinţele lor de istorie din clasele anterioare şi situează în timp perioada Renaşterii, subliniind condiţiile istorice care au determinat apariţia şi dezvoltarea acestei mişcări culturale europene: — Secolele XV—XVII (în perioade diferite, în funcţie de ţară). Dezvoltarea comerţului şi meşteşugurilor — Înflorirea oraşelor — Dezvoltarea burgheziei — Marile descoperiri geografice	Folia de retroproiectare conţinînd planul lecţiei: *Renaşterea* 1) Condiţii istorice 2) Umanismul şi caracteristicile lui: *a*) Valorificarea culturii antice şi combaterea dogmatismului medieval *b*) Idealul uman al Renaşterii, dezvoltarea multilaterală şi armonioasă a personalităţii *c*) Idealul de libertate *d*) Încrederea acordată raţiunii *e*) Natura ca model al artei

Desfășurarea lecției	Mijloace de învățămînt
– Inventarea tiparului. – Reforma	
– Prin conversație cu clasa se definește termenul de umanism, explicîndu-se sensul lui larg de cel restrîns	*f*) Anticlericalismul. *g*) Preocupări în domeniul filologic și dezvoltarea spiritului critic *h*) Promovarea științelor și cunoașterea legilor naturii
– Profesorul proiectează o reproducere după o sculptură antică și alta după o sculptură din Renaștere, cerîndu-le elevilor să le compare din următoarele puncte de vedere: – expresia măreției ființei umane; – armonia proporțiilor; – echilibrul; – importanța acordată corpului omenesc și frumuseții fizice.	3) Dezvoltarea artelor plastice 4) Literatura Renașterii – caracteristici generale și reprezentanți Diapozitive cu reproduceri după *Cariatidele Erechteionului*, *Zeus* de Fidias, *Discobolul* de Miron, *Venus din Milo*, *Atena Parthenos*, *David* și *Moise* de Michelangelo, *David* de Donatello, *Gioconda* de Leonardo da Vinci
– În concluzie, profesorul atrage atenția elevilor cu privire la prezența unor caracteristici similare și în domeniul literaturii	
– Profesorul comunică elevilor interesul manifestat în Renaștere și față de filozofia și literatura antică, descoperirea și editarea de manuscrise.	Diapozitiv cu reproducere după *Școala din Atena* de Rafael (Se insistă asupra figurilor lui Platon și Aristotel).
– Proiectîndu-se un citat din Pico della Mirandola și unul din Sofocle, li se cere elevilor să le comenteze, arătînd semnificația și comparîndu-le spre a scoate în evidență continuitatea idealurilor umaniste între antichitate și Renaștere	Folia de retroproiector cu următorul citat din *Discurs despre demnitatea omului* de Pico della Mirandola: „Nimic nu este mai presus pe pămînt decît omul, nimic nu este mai presus în om decît mintea și sufletul (...)". Folie de retroproiector cu următorul citat din *Antigona* de Sofocle: „În lume-s multe mari minuni, Minuni mai mari ca omul nu-s".

Desfășurarea lecției	Mijloace de învățămînt
– Făcînd legătura cu descoperirile epocii renascentiste amintite la condițiile istorice, profesorul prezintă pe scurt interesul oamenilor Renașterii față de natură, care se reflectă și în artă, unde se studiază cu atenție „marele model al naturii". – În concluzia lecției se realizează sinteza celor prezentate, cerîndu-se elevilor să urmărească, în operele literare ce vor fi studiate, caracteristicile Renașterii – *Temă didactică pentru acasă* Li se indică elevilor să urmărească aceste probleme într-un sonet de Petrarca și o povestire din *Decameronul*.	

BIBLIOGRAFIE

– Zoe Dumitrescu-Bușulenga, *Renașterea, umanismul și dialogul artelor*, București, Editura Univers, 1975

– Iakob Burckhardt, *Cultura Renașterii în Italia*, vol. I–II, București, E.P.L. (BPT), 1969.

7. SUGESTII PENTRU SISTEMATIZAREA INFORMAȚIEI LA TEMELE :

A) POEZIA UNIVERSALĂ A SECOLULUI AL XX-LEA .

Curente, direcții, deschizători de drumuri	Caracteristici	Reprezentanți
Precursorii din secolul al XIX-lea	– Se situează la răscrucea dintre romantism, parnasianism și simbolism – Principal punct de plecare al poeziei moderne – Poezia, aspirație spre o frumusețe superioară – Artistul valorifică domenii ale cotidianului, refuzate, pînă la el, poeziei – Obiectul artei este interior și individual – Universul vizibil – sumă de imagini și semne – Poetul descifrează „corespondențele"	Charles Baudelaire (1821–1867)
Simbolismul	– Reacție împotriva retorismului romantic și parnasian – Anti-descriptivism – Refuzul narațiunii în poezie – Sugestia – element dominant în poezie – Poezia impresiilor și a vagului – Principiul „corespondențelor" între univers și senzații – Simboluri cu sens multiplu care exprimă corespondențele – Resursele sugestive ale limbajului – Versul liber – Muzicalitatea versului	Paul Verlaine (1844–1896) Stephane Mallarmé (1842–1898) ..ene Ghil (1862–1925)
Arthur Rimbaud (1854–1891)	–Vizionarism. Libertatea inspirației – Poezia ca experiență existențială – Căutarea absolutului – Nonconformism	

Curente, direcţii, deschizători de drumuri	Caracteristici	Reprezentanţi
Lautréamont	– Precursor al suprarealismului – Prezentarea ambiguă a realităţii – Parodierea clişeelor romantice – Onirism şi sondarea subconştientului	
Expresionismul	– Protest împotriva formelor tradiţionale – Se opune impresionismului – Se îndreaptă spre izvoarele primordiale ale afectelor – Revoluţionarea limbajului şi a formelor – Exagerează trăirile pînă la paroxism – Trăirea interioară – mai presus de viaţa exterioară – Cuvintele – simboluri purtătoare de energie – Preocuparea pentru esenţe – Valorificarea miturilor	George Trakl (1887 – 1914) Theodor Däubler (1876 – 1934) Franz Werfel (1890 – 1945) Lucian Blaga (1895 – 1961) Al. A. Philippide (1900 – 1979)
Rainer Maria Rilke (1875 – 1926)	– Poezie melodioasă, melancolică, apropiată de cîntecul popular – Poezie de meditaţie filozofică – Ton reflexiv – Arta – acord între lumea interioară şi cea exterioară	
Dadaismul	– Neagă orice raport dintre logică şi poezie – Poezia – operă a hazardului – Cuvinte luate la întîmplare din dicţionare	Tristan Tzara (1896 – 1963)

Curente, direcţii, deschizători de drumuri	Caracteristici	Reprezentanţi
Suprarealismul	– Aspiraţia spre o suprarealitate – Imaginarul este prezentat ca real – Cunoaşterea poetică tinde spre fuziunea secretelor lumii – Spontaneitatea totală a actului creator – Sondarea subconştientului şi a visului – Dicteul automat, lipsa controlului raţiunii	Guillaume Apollinaire (1880–1918) Paul Eluard (1895–1952) Andre Breton (1896–1966)
Ermetismul	– Presupune iniţierea cititorului – Solicită mai mult intelectul decît afectivitatea – Incifrarea sensului	Stephane Mallarmé (1842–1898) Paul Valery (1871–1945) Ion Barbu (1895–1961)
Thomas Stears Eliott (1888–1965)	– Poezia – expresie indirectă a unei emoţii sau a unei suite de senzaţii cu valoare de simbol – Poezia – eliberare de emoţie – Teoria unei poezii impersonale – Unitatea indisolubilă dintre structura muzicală şi structura sensurilor secundare ale cuvintelor – Fragmentarismul – Tema timpului cu implicaţiile lui psihologice – Meditaţie privitoare la istoria, la viaţa modernă, la alienare, la absurdul cotidian	
Lirica angajată	– Poezie a evenimentului – Caracter social şi patriotic – Exaltă eroismul, libertatea – Se adresează maselor – Ton mobilizator – Poetul ca reprezentant al umanităţii	Vladimir Maiakovski (1893–1930) Paul Eluard (1895–1952) Louis Aragon (1897–) Serghei Esenin (1895–1925) Federico Garcia Lorca (1898–1936)

Notă: Unii poeţi amintiţi depăşesc limitele curentelor în care au fost încadraţi.

B) PROZA UNIVERSALĂ A SECOLULUI AL XX-LEA

Direcții și orientări	Specii	Caracteristici	Reprezentanți	Opere
– Neoclasicismul	– schiță – nuvelă	– Îmbină observarea realității cu estetismul – Ideal neoclasic	Th. Mann	– *Moartea la Veneția*
– Proza comportamentistă	– schiță – nuvelă – roman	– Preocuparea pentru cotidian – Prezentarea personajelor exclusiv din exterior prin vorbele și faptele lor – Influența stilului ziaristic – Stil sobru și concis	E. Hemingway	– *Ucigașii* – *Zăpezile de pe Kilimanjaro* – *Pentru cine bat clopotele*
– Proza cu caracter parabolic	– schiță – povestire – roman	– Probldmele condiției umane – Absurdul existenței într-o societate opresivă – Alienarea omului – Ideea solidarității umane	F. Kafka A. Malraux A. Camus	– *Metamorfoza* – *Procesul* – *Condiția umană* – *Străinul* – *Ciuma*
– Proza mitică și fan-fantastică	– schiță – nuvelă – povestire – roman	– Preocuparea pentru substratul mitic – Problematică filozofică – Caracter livrsec – Onirism – Imaginație puternică – Opoziția dintre timp obiectiv și timp subiectiv – Perceperea simultană a unor momente succesive – Îmbinarea planurilor temporale – Repetabilitatea evenimentelor – Îmbinarea dintre fantastic, tragic, liric, grotesc și ironic	V. Voiculescu G. Garcia Marquez M. Bulgakov J.L. Borges Mircea Eliade	– *Lostrița* – *Ultimul Berevoi* – *Un veac de singurătate* – *Maestrul și Margareta* – *Moartea și busola* – *Domnișoara Christina*

Direcții și orientări	Specii	Caracteristici	Reprezentanți	Opere
– Proza științifico-fantastică	– schiță – povestire – nuvelă – roman	– Se dezvoltă în legătură cu evoluția științei și tehnicii – Caracter de anticipație – Problematica morală și filozofică a destinului – umanității	H.G. Wells	– *Omul invizibil* – *Războiul lumilor*
– Proza obiectivă	– roman – frescă – Bildungs roman	– Continuă tradițiile secolului al XIX-lea (roman balzacian și naturalist) – Realitatea surprinsă în amploarea ei – Investighează medii diverse – Romane-frescă urmărind evoluția unei societăți, a unei familii sau procesul de formare a unei – personalități – Alternarea planurilor – Construcții masive, complexe – Scene de masă – Personaje numeroase, urmărite în devenire – Personaje reprezentative pentru diverse categorii – Interes pentru detaliul semnificativ, pentru caracterizarea epocii – Realismul monumental –Stil neutru,precis	Th. Mann J. Galsworthy R. Martin du Gard W. Reymont L. Rebreanu G. Călinescu R. Rolland M. Şolohov A. Tolstoi J. Steinbeck	– *Casa Bunddenbrook* – *Forsyte Saga* – *O comedie modernă* – *Familia Thibault* – *Țăranii* – *Răscoala* – *Enigma Otiliei* – *Jean Christophe* – *Pe Donul liniștit* – *Calvarul* – *Fructele mîniei*
– Proza de analiză psihologică	– nuvelă – roman	– Explorează zonele profunde ale psihicului – Sensuri filozofice – Influența psihanalizei – Depășesc analiza raționalului și se adîncesc în cercetarea subconștientului	M. Proust J. Joyce W. Faulkner V. Woolf	– *In căutarea timpului pierdut* – *Ulise* – *Zgomotul și furia* – *Valurile, Spre far*

Direcții și orientări	Specii	Caracteristici	Reprezentanți	Opere
		– Procedeul monologului interior – Dislocarea narațiunii – Investigarea stărilor sufletești vagi și a modificărilor imperceptibile ale senzațiilor – Preocupare pentru problematica morală – Stil introspectiv complex – Frecventa utilizare a comunicării la persoana I – Personajul își pierde coerența din proza tradițională – Alternarea punctelor de vedere – Modalități variate de percepere a timpului – Sugerarea autenticității prin utilizarea unor documente, jurnale, scrisori etc.	F. Mauriac L. Rebreanu Camil Petrescu H. Papadat-Bengescu	– *Therese Desqueyreux* – *Pădurea spînzuraților* – *Patul lui Procust* – *Concert din muzică de Bach*
– Romanul-eseu	– roman	– Dezbateri cu caracter filozofic, istoric, estetic etc. – Personajele ilustrează idei	Th. Mann	– *Muntele vrăjit*
– Romanul-document	– roman	– Se constituie la granița dintre realitate și ficțiune – Cadrul istoric prezentat cu fidelitate – Influența reportajului – Autenticitatea trăirilor	A. Gide Camil Petrescu	– *Falsificatorii de bani* – *Patul lui Procust*
– Proza de aventuri și polițistă	– nuvelă – roman	– Densitatea evenimentelor – Rapiditatea succesiunii evenimentelor – Caracter pitoresc prin evocarea unor epoci sau spații exotice – Deducția logică necesară în rezolvarea enigmei romanului polițist	A. Christie	– *Zece negri mititei* – *Crima din Orient Expres*

C) DRAMATURGIA UNIVERSALĂ A SECOLULUI AL XX-LEA

(licee de filologie-istorie)

Desfăşurarea lecţiei	Mijloace de învăţămint	Bibliografie pentru profesori
— Lecţia se va desfăşura pe baza unui plan derulat pe folie, care urmăreşte următoarele probleme: — Tradiţie şi inovaţie în dramaturgia secolului al XX-lea — Tematica majoră a dramaturgiei moderne: — socială — psihologică; — filozofică. — Orientări şi formule diverse: — expresionismul — existenţialismul; — avangarda; — drama poetică; — drama de idei; — teatrul absurdului. — Pentru pregătirea acestei lecţii, elevii au trebuit să recapituleze operele studiate (prevăzute de programă) din dramaturgia secolului XX (inclusiv lecţia de prezentare generală) şi să-şi sistematizeze cunoştinţele pe problemele din planul de mai sus. — Profesorul anunţă prima problemă din plan şi antrenează clasa în dezvoltarea ei, cerîndu-li-se elevilor să se refere la drama romantică, realistă şi naturalistă, a secolului XX (V. Hugo, H. Ibsen). — Profesorul împarte clasa în două grupe, dintre care una urmăreşte elementele inovatoare în dramaturgia lui Ibsen (îmbinarea socialului cu psiholo-	Folie de retroproiector	Vito Pandolfi, *Istoria teatrului universal*, vol. IV, Bucureşti, Editura Meridiane, 1971

Desfășurarea lecției	Mijloace de învățămînt	Bibliografia pentru profesori
gicul și filozoficul, realism, naturalism și simbolism, construcția personajelor), iar grupa cealaltă cercetează elemente înnoitoare în dramaturgia lui Cehov (social și psihologic, importanța scăzută acordată conflictului, renunțarea la construcția riguroasă a dramei, crearea unui teatru de atmosferă, cu accent pe trăirile lăuntrice ale personajelor).		
— Fiecare grupă își alege cîte un reprezentant care prezintă pe scurt concluziile grupei.		
— Profesorul anunță problema următoare: „Tematica majoră a dramaturgiei moderne". Li se dau elevilor indicații să ilustreze fiecare tematică reprezentativă (socială, psihologică, filozofică), comentînd o operă studiată, caracteristică (*Mutter Courage*, *Straniu interludiu*), și să completeze cu alte exemple din lecția de prezentare generală. De asemenea, li se cere să urmărească interferențele unor teme în opere, ca, de exemplu, *Livada cu vișini* (social și psihologic).	Fișe pregătite de elevi cu ocazia lecturii operelor dramatice studiate.	
— Se cere elevilor să valorifice în răspunsurile lor, la tema „Orientări și formule diverse" cunoștințele dobîndite la literatura română despre curentele respective.	Folie de retroproiector reprezentînd următoarea schemă:	

Desfășurarea lecției	Mijloace de învățămînt				Bibliografie pentru profesori
	Curentul	Reprezentanți	Opere	Caracteristici	
	Expresionismul	Frank Wedekind Walter Hanseclever Lucian Blaga	— *Trezirea primăverii*, — *Lulu Fiul*, — *Oamenii*, — *Meșterul Manole*	— Preocuparea pentru mit — Personaje generice, simbol. — Manifestarea forțelor obscure.	

Desfășurarea lecției	Mijloace de învățămînt				Bibliografie pentru profesori
	Curentul	Reprezentanți	Opere	Caracteristici	
	Existențialismul	Jean Paul Sartre	— *Muștele* — *Cu ușile închise* — *Diavolul și bunul Dumnezeu*	— Curent filozofic ilustrat și în teatru — Problematica destinului uman. — Corelarea ei cu tematica socială	
	Avangardismul	Alfred Jarry	— *Ubu rege*	— Totală libertate a imaginației — Negare a tuturor convențiilor. — Protest social (satiră). — Grotesc.	
	Drama poetică	Paul Claudel Jean Giraudoux	— *Pantoful de mătase,* — *Războiul Troiei nu va avea loc,* — *Electra*	— Interferențe între liric și dramatic — Interpretare originală dată unor mituri și legende folclorice.	
		Jean Cocteau F. Garcia Lorca	— *Mașina infernală,* — *Nunta însîngerată,* — *Casa Bernardei Alba*	— Cultivarea ironiei și a paradoxului. — Caracter parabolic.	
		T.S. Eliott	— *Omor în catedrală*		
	Drama de idei	Camil Petrescu	— *Jocul ielelor*	— Evenimente puține. — Acțiune concentrată în timp. — În centrul dramei stau dezbaterile de idei, care stăpînesc puternic personajele	

Desfășurarea lecției	Mijloace de învățămînt				Bibliografie pentru profesori
	Curentul	Reprezentanți	Opere	Caracteristici	
	Teatrul absurdului	Eugen Ionescu	– *Cîntăreața cheală,* – *Scaunele*	– Caracterul absurd într-o anumită societate.	
		Samuel Beckett	– *Așteptîndu-l pe Godot*	– Imposibilitatea comunicării între oameni. – Caracterul de farsă tragică – Amestec de tragic și comic. – Exagerări grotești. – Exprimă neliniștile omului contemporan.	
– *Temă pentru acasă*: Arătați ce caracteristici ale teatrului modern ați constatat într-o piesă din repertoriul universal, vizionată (la teatru sau la televiziune) sau ascultată (la radio).	Drama parabolă	Friedrich Dürrenmatt	– *Fizicienii*	– Caracter simbolic, alegoric – Implicare în problematica actualității	

8. SUGESTII PENTRU LECTURA SUPLIMENTARĂ – DIN LITERATURA UNIVERSALĂ – ÎN CLASELE DE LICEU

Introducerea în bibliografia facultativă a *Programei de limba și literatura română pentru liceu* a unor scriitori din literaturile altor popoare urmărește un scop întreit: familiarizarea elevilor cu operele reprezentative ale literaturilor lumii, încadrarea poeților, prozatorilor și dramaturgilor români în contextul mai larg al literaturii universale și îmbogățirea mijloacelor de educație estetică și etică a elevilor.

Au fost selectate pentru programă figurile reprezentative ale literaturii universale din toate timpurile, aparținînd unor concepții și orientări estetice variate, cît și curentelor literare celor mai cunoscute: Homer, Rabelais, Cervantes, Shakespeare, La Fontaine, Victor Hugo, N.V. Gogol, Honoré de Balzac, Al. Dumas (tatăl) Walter Scott, Leopardi, Alfred de Musset, Charles Baudelaire, H. Ibsen, Thomas Mann, Pirandello, Paul Verlaine, Kafka, Camus.

Pentru a surprinde aspectele esențiale ale unui scriitor român, apartenența lui la un curent literar, se impune cu necesitate comparația cu scriitorul străin considerat ca deschizător de drumuri în direcția respectivă: N. Boileau, La Fontaine, Molière (clasicismul), Victor Hugo, Alfred de Musset Alfred de Vigny (romantismul) Balzac, Dickens (realismul), J. Moreas, Baudelaire, Verlaine (simbolismul) etc. Alteori, apropierea nu are drept cauză o mișcare artistică sau un curent literar, ci o asociație estetică bazată pe o asemănare întîmplătoare, de pildă, apropierea ce se poate stabili între *Batrahomiomahia* de Homer și *Țiganiada* de I. Budai Deleanu.

Considerăm că abordarea operei povestitorului humuleștean în contextul unor preocupări similare pe plan european prin comparație cu Charles Perrault în Franța, frații Jacob și Wilhelm Grimm ori Wilhelm Hauff în Germania este o deschidere de drum către studierea mai complexă a artei autorului lui *Harap Alb* prin comparație cu *Gargantua și Pantagruel* a lui Francois Rabelais. În acest scop a fost introdus Charles Parrault în bibliografia suplimentară (facultativă) pentru clasa a IX-a de liceu.

Lectura operei lui Rabelais, *Gargantua și Pantagruel* va oferi, în spiritul celor scrise de G. Călinescu în monografia *Ion Creangă*, apropieri interesante între opera umanistului francez și scrierile povestitorului moldovean. Aceste apropieri se vor îndrepta în două direcții: prezentarea personajelor fantastice din *Harap Alb* (Setilă, Flămînzilă, Gerilă etc.), uriași cu forță vitală nemaiîntîlnită, prin comparație cu eroii lui Rabelais și descoperirea paralelismului dintre proverbele și zicătorile din *Poveștile* și *Amintirile din copilărie* ale lui Ion Creangă, pe de o parte, citatele latinești și referirile savante din *Gargantua și Pantagruel*, pe de alta: „Așa decurge toată opera lui Rabelais, într-o ploaie de citate și de cuvinte savante ori rare, a căror intenție este tocmai a parodia înțelepciunea cărților din care sînt extrase. Erudiția aceasta este gustoasă nu în sine, ci în jovialitatea care le dezlănțuie. Adevărata temă a lui Rabelais este la joyeuseté . Anton Pann ori Creangă, deși atît antonpannismul cît și humuleștenismul sînt varietăți de rablesianism, adică de savoare a erudiției joviale, fac cu greu figură de erudiți pentru cititorul comun. Asta vine din prejudecata că autorul livresc trebuie să fie neapărat un cărturar. Erudiția însă nu are limite, și Anton Pann și Creangă sînt și

ei niște mari erudiți și niște umaniști în materie de știință și literatură rurală. Deși citatele lor nu sînt scoase din cărți, ci din tradiția orală, operele lor nu sînt mai puțin cărturărești, structura scrierilor lor fiind aceeași ca în opera lui Rabelais: adică o jovialitate enormă, care înăbușe cel mai neînsemnat fapt într-un roi de citate"[1].

Trebuie să precizăm, încă de la început, necesitatea de a evita aspectul formal pe care îl poate căpăta uneori lectura suplimentară, ce se reduce la recomandări, pe care elevii nu le respectă și, la liste de cărți, pe care aceștia nu le citesc. Propunînd diferențiat lecturile suplimentare, în funcție de posibilitățile elevilor, de nivelul lor de pregătire, de mediul din care provin, profesorul trebuie să găsească metode felurite pentru a-i determina pe elevi să citească, folosind, în acest scop, cu o eficiență maximă, activitatea din cercul literar. În vederea stimulării gustului pentru lectură al elevilor, profesorul va veni în clasă cu textul și, după o sumară prezentare a scriitorului, a epocii în care a trăit acesta și a scrierii pe care o propune, va citi și comenta, antrenînd la activitate pe elevi, pasajele caracteristice asociindu-le cu operele din literatura română față de care au afinități. În felul acesta, dacă profesorul este convingător și procedează cu tact, va educa pe elevi în spiritul dragostei pentru lectură, pentru literatură.

Fiecare operă literară din literaturile străine, prevăzută în bibliografia suplimentară, trebuie luată în considerație și discutată atît ca valoare intrinsecă, cît și prin corelațiile care se pot stabili între aceasta și operele similare din literatura română. În cele ce urmează vom da numai cîteva sugestii, rămînînd ca profesorul să stabilească ascociațiile posibile și necesare în funcție de condițiile concrete în care lucrează.

Deși autorii au fost trecuți în bibliografie, în cadrul fiecărei clase, în ordinea cronologică a anilor nașterii, profesorul va putea interveni omițînd pe unii scriitori, introducînd pe alții și mai ales trecîndu-i de la o clasă la alta în funcție de necesități, de condițiile concrete ale muncii cu elevii.

În clasele a IX-a și a X-a, ținînd seama că în condițiile învățămîntului generalizat profesorul lucrează cu toți elevii, au fost prevăzute la bibliografia suplimentară lucrări accesibile, atractive: *Fabulele* lui Esop și La Fontaine, Poveştile lui Perrault (în clasa a IX-a), dar și opere care pun pe elevi în contact cu modalități estetice mai deosebite: comedia lui Molière (*Tartuffe*), romanul romantic al lui Victor Hugo (*Notre-Dème de Paris*), romanul realist al lui Balzac (*Moș Goriot*) (în clasa a IX-a); Shakespeare (*Hamlet*), romanul naturalist al lui Zola (*Germinal*) și drama ibseniană (*Nora*)(în clasa a X-a).

Lectura fabulelor lui Esop permite stabilirea unor paralelisme între opera acestuia și aceea a lui La Fontaine, deschizînd, în același timp, calea către o mai largă înțelegere a activității de fabulist a lui Grigore Alexandrescu Este instructivă lectura în paralel a unor fabule a căror tematică La Fontaine a preluat-o de la Esop: *Leul și șoarecele*, *Lupul și mielul*, *Bătrînul și moartea* la Esop, intitulată *Moartea și tăietorul de lemne* la fabulistul francez.

Din opera lui Ovidius, profesorul va selecta și comenta elegia a X-a din cartea a III-a în care sînt descrise ținuturile de pe malurile Pontului Euxin și iarna aspră a acestor meleaguri. Elevii vor lua astfel cunoștință de una din regiunile țării noastre în viziunea unui meridional de la începutul erei noastre.

G. Călinescu, *Ion Creangă*, Editura pentru Literatură, 1964, p. 350.

Considerăm că *Fabulele* lui La Fontaine pot contribui fără dificultăţi la definirea clasicismului, la explicarea acestui curent. Într-adevăr, din lectura şi comentarea oricărei fabule pot fi deduse principalele trăsături ale acestui curent: caracterul raţional, observaţiile asupra lumii interioare, a caracterului omului, aspectul didactic, moralizator. Aceste constatări asupra clasicismului vor fi completate cu acele referitoare la teatrul clasic pe baza discuţiei în jurul comediei *Tartuffe* de Molière. Se impune cu necesitate comparaţia între fabulele lui La Fontaine şi cele ale lui Grigore Alexandrescu, evidenţiindu-se, cu acest prilej, aspectele clasice din opera autorului *Satirei. Duhului meu*, care coexistă alături de cele predominant romantice din *Umbra lui Mircea. La Cozia*.

Tartuffe de Molière şi *Revizorul* lui Gogol vor fi utilizate pentru explicarea artei dramatice complexe a lui I.L. Caragiale din *O scrisoare pierdută*, precum şi interferenţa în această capodoperă a literaturii dramatice româneşti a clasicismului (Molière) cu realismul (Gogol), a comicului de caracter din *Tartuffe* cu cel de moravuri din *Revizorul*. Tartuffe, ipocritul, impostorul, falsul cucernic este comparabil cu *directorul-proprietar* al ziarului „Răcnetul Carpaţilor, prezidentul—fondator al societăţii enciclopedice-coopetive", „Aurora Economică Română, Nae Caţavencu. Corupţia moravurilor publice din *Revizorul* poate fi suprapusă perfect peste venalitatea vieţii politice şi familiale din *O scrisoare pierdută*. Răsturnarea de situaţie din *Revizorul*, în care toţi rămîn stupefiaţi la sosirea adevăratului revizor, este apropiată de finalul comediei lui Caragiale, unde Nae Caţavencu care se şi vedea ales deputat pe baza şantajului, este pus în situaţia ridicolă şi umilă de a prezida manifestaţia organizată în onoarea rivalului său, Agamemnon Dandanache.

Considerăm că lectura unui roman romantic, în cazul nostru *Notre-Dâme de Paris* de Victor Hugo, este adecvată pentru demonstrarea a ceea ce a însemnat romantismul, pentru reliefarea trăsăturilor specifice acestui curent: personaje ieşite din comun, scene violente, epiloguri neaşteptate şi, pe lîngă acestea toate, contrastele dintre bine şi rău, dintre frumos şi urît, concretizate în persoana lui Quasimodo, monstru violent dominant de sentimente tandre, delicate.

În comparaţie cu romanul romantic poate fi apreciat romanul realist al lui Balzac. Între cele două tipuri de roman, aparent opuse, există totuşi incontestabile afinităţi. Istoricul literar Gustave Lanson, în a sa *Istorie a literaturii franceze*, în cadrul capitolului „Romanul romantic" îşi consemnează observaţiile asupra operei lui Balzac în paragraful intitulat *De la romantism la realism. Balzac*. Într-adevăr, contrastul romantic există şi în romanele lui Balzac. Astfel, în *Moş Goriot* este evidentă opoziţia între nobleţea sufletească, dedusă pînă la sacrificiu, a bătrînului Goriot, pe de o parte, şi fetele lui, care vieţuiesc în lux şi desfrîu, cauzîndu-i ruina şi moartea. Aspectele realiste sînt expresia tendinţei de înavuţire, de ridicare prin orice mijloc pe scara ierarhiei sociale. Tînărul Rastignac, care privind Parisul de pe o terasă îşi propune să-l cucerească, poate fi comparat, schimbînd cele ce sînt de schimbat, cu Dinu Păturică, ale cărui metode orientale erau totuşi diferite de ale arivistului francez, principiul călăuzitor al ciocoiului fiind cel exprimat de titlul unui capitol al romanului *Ciocoii vechi şi noi*: „Fă-te om de lume nouă, să furi cloşca de pe ouă".

Esenţa *Luceafărului* eminescian este dificil de sesizat pentru elevii clasei a IX-a. Problematica geniului neînţeles de societatea în mijlocul căreia trăieşte nu le poate fi încă accesibilă, din această cauză programa

prevede reluarea acestei capodopere eminesciene, la alt nivel, în clasa a XI-a. Cu toate acestea, pregătirea celor ce vor fi discutate în treapta a II-a trebuie să constituie o preocupare încă de pe acum. *Luceafărul* eminescian a fost frecvent comparat cu *Cain* de Byron sau *Moise* de Alfred de Vigny. Pentru tinerii din clasa a IX-a este însă sugestivă și accesibilă comparația cu *Demonul* lui Mihail Lermontov, care, îndrăgostit de Tamara, o ucide cu otrava sărutării sale. Cu toate deosebirile care există între *Demonul* lui Lermontov și *Luceafărul* eminescian, elevii îndrumați de profesor vor putea sesiza tema romantică a iubirii dintre o ființă nepămînteană și o tînără de pe pămînt. În timp ce la poetul rus ființa supranaturală este elementul negativ, iar tînăra fată elementul pozitiv, în poemul eminescian situația este inversă.

În clasa a X-a figura titanului Prometeu, simbol al revoltei împotriva asupririi și al sacrificiului pentru binele omenirii, va servi elevilor pentru compararea, în anul următor, a eroului lui Eschyl cu personajul poemului lui Al. Philippide: *Izgonirea lui Prometeu*, în care accentul cade nu pe revolta titanului, ci pe ingratitudinea mulțimii.

Din *Eneida* lui Vergiliu profesorul va selecta și comenta cîntul al II-lea în care eroul povestește reginei Cartaginei, Dido, cucerirea Troiei. Profesorul va preceda comentarea acestui cînt de prezentarea generală a epopeii, subliniind acțiunea perseverentă a lui Eneas în vederea întemeierii Romei. Nu vor fi neglijate mitologicul și miraculosul, caracteristice epopeii în general și specifice Eneidei.

Lectura suplimentară va continua cu scrieri la fel de adecvate vîrstei elevilor. În acest sens considerăm că *Cei trei mușchetari* de Al. Dumas (tatăl) și *Ivanhoe* de Walter Scott sînt lecturi indicate pentru vîrsta respectivă. Profesorul va lupta pentru ca elevii să realizeze un contact direct cu opera, combătînd tendința de a înlocui cititul cărților prin vizionarea unor filme ale căror scenarii sînt realizate după respectivele lucrări literare. Comentarea operelor amintite mai sus va contribui la dezvoltarea personalității morale a elevilor, la formarea spiritului de dreptate, de conviețuire în colectiv pe baza principiului echității, de cinste, de onoare etc. Lectura și comentarea acestor opere va pregăti pe elevi pentru înțelegerea spiritului de aventură, dar și de solidaritate familială din *Frații Jderi* de Mihail Sadoveanu, roman pe care elevii îl vor studia în clasa a XI-a.

Ca și în anul precedent, se va trece apoi la opere de factură complexă și de elevație artistică, de pildă Hamlet de William Shakespeare, căreia G. Călinescu îi găsește afinități cu *Alexandru Lăpușneanul* de Costache Negruzzi: „Numele lui C. Negruzzi este legat de obicei de nuvela *Alexandru Lăpușneanul*, care ar fi devenit o scriere celebră ca *Hamlet*, dacă literatura română ar fi avut în ajutor prestigiul unei limbi universale"[1] .

Lupta femeii pentru emancipare, pentru drepturile ei legitime din *Nora* sau *O casă de păpuși* va prilejui largi discuții despre condițiile de muncă și de viață ale femeii în societatea socialistă multilateral dezvoltată din țara noastră.

În sfîrșit, romanul *Germinal* al lui Emile Zola ocazionează discuții despre realism și naturalism, despre asemănările și deosebirile dintre aceste curente literare. Se va insista mai puțin asupra eredității maladive a familiei Lantier, a naturalismului ca mijloc de studiere în literatură a cazurilor ma-

---

[1] G. Călinescu *Istoria literaturii romane de la origini pînă în prezent, Costache Negruzzi.*

ladive, patologice, cît asupra elementelor sociale, greva muncitorilor dintr-un centru minier, ce ne oferă posibilitatea comparației cu scenele de masă din *Răscoala* lui Liviu Rebreanu.

Dacă numărul operelor propuse pentru a fi citite în clasa a X-a este mai restrîns datorită faptului că elevii vor consuma o bună parte din timpul lor liber pregătirii concursului de admitere în treapta a II-a, în schimb, numărul acestora va trebui să crească în clasa a XI-a, în care elevii au trecut printr-o selecție adesea riguroasă. Datorită faptului că în acest an se studiază în cadrul iluminismului *Țiganiada* lui Ion Budai-Deleanu, epopee la începutul căreia, în invocația către muză, este pomenită *Batrahomihomahia* sau lupta comică a șoarecilor cu broaștele, am considerat că această lucrare de mici proporții a lui Homer, atractivă prin acțiunea și prin umorul ei, este mai potrivită ca lectură suplimentară decît grandioasa *Iliadă*, *prea vastă*, bogată în episoade eroice și sîngeroase.

Lecturile din *Odele* lui Horațiu vor fi asociate de piesa lui Vasile Alecsandri *Fîntîna Blanduziei*, poetul de la Mircești modificînd, printr-o licență poetică, denumirea celebrei fîntîni. În cadrul unei succinte prezentări a teatrului lui Vasile Alecsandri, profesorul va întîrzia mai mult asupra acestei opere dramatice, care permite interesante apropieri de activitatea lirică a autorului *Artei poetice*. Se va relicfa asemănarea dintre ultima replică a eroului lui Alecsandri și versul al șaselea din Oda a XXX-a: „Nu voi muri întreg", semnificînd durabilitatea geniului în perspectiva timpului.

Viața *Iscusitului hidalgo Don Quijote de la Mancha*, pe lîngă contactul cu una din capodoperele literaturii universale, prilejuiește și ea posibilitatea unor interesante corelații cu *Țiganiada*. Deși poemul *Trei Viteji* inclus în prima versiune a *Țiganiadei* oferă apropieri mai evidente cu *Don Quijote*, acestea se pot stabili cu certitudine și între epopeea lui Budai Deleanu și capodopera lui Cervantes. Isprava țiganilor, care năvălesc orbește într-o cireadă de cornute, crezînd că se războiesc cu dușmanii, nu e străină de lupta eroului lui Cervantes cu morile de vînt.

Don Carlos de Friederich Schiller va fi citită și discutată ca model de dramă istorică comparabilă sub acest raport cu *Răzvan și Vidra* și *Despot Vodă* și va fi utilizată și sub aspectul exploatării valențelor ei educative.

Din Leopardi, care va servi pentru compararea poetului, ca reprezentant al romantismului italian din secolul al XIX-lea, cu Mihai Eminescu, profesorul va selecta și prezenta elevilor poeziile reprezentative, atît cele avînd caracter elegiac și intim: *Silviei*, *Sîmbăta în sat*, cît și oda patriotică: *Către Italia*.

Din Alfred de Musset se vor citi și comenta *Nopțile*. Acestea vor fi comparate cu poeziile lui Alexandru Macedonski, care poartă aceeași denumire. Profesorul va selecta și comenta una din cele patru *Nopți* ale poetului francez: *Noaptea de mai*, *Noaptea de decembrie*, *Noaptea de august*, *Noaptea de octombrie*, stimulînd pe elevi să găsească puncte de contact cu lirica macedonskiană.

Discutarea romanului *David Cooperfield* oferă profesorului posibilitatea prezentării realismului englez al lui Charles Dickens în comparație cu acel francez al lui Balzac. Romanul lui Dickens poate interesa pe elevi datorită problematicii apropiate de vîrsta acestora: soarta unui tînăr și lupta sa pentru existență în Anglia victoriană. Lectura romanului deschide perspectiva unor discuții interesante privind tema iubirii și vieții de familie, contribuind, în felul acesta, la educația etică a elevilor.

Sonetul lui Charles Baudelaire *Corespunderi* va fi discutat acolo unde tinerii dau dovadă de interes pentru problemele poeziei, în special pentru simbolism, Baudelaire fiind în poezia amintită mai sus un precursor al acestui curent, un interpret prin simboluri al ordinii cosmice a naturii.

Muzicalitatea, aspect caracteristic al poeziei simboliste, constituie un postulat al lui Paul Verlaine în *Arta poetică* („Înainte de orice muzică/ (...) Muzică mereu și întotdeauna". Ca și poezia lui Baudelaire, cea a lui Verlaine va fi citită și discutată acolo unde elevii sînt preocupați de poezie și de estetica acesteia.

Antigona lui Sofocle a fost prevăzută pentru lectură facultativă în clasa a XII-a, datorită tradițiilor legate de cultul morților în perspectiva unei sugestive și interesante comparații cu *Duios Anastasia trecea* de Dumitru Radu Popescu.

Piesa lui Plautus *Soldatul fanfaron* introduce pe cititori într-o intrigă plină de neprevăzut, oferind prilejul comparării comediei antice cu farsele moderne. Profesorul va iniția o discuție cu elevii privind farsa și mijloacele de realizare a comicului specific acesteia.

Constructorul Solness de Henrik Ibsen ridică problema rolului femeii în viața creatorului de valori spirituale, a artistului, deschizînd drumul către interpretarea piesei lui Horia Lovinescu *Moartea unui artist*.

Situația femeii în societatea capitalistă ocupă un loc deosebit și în opera scriitorului italian Luigi Pirandello. Femeia în concepția lui Pirandello deține calități spirituale și morale deosebite. Drama femeii prezintă în opera acestui scriitor semnificația destinului omului pe care-l distrug egoismul, inconștiența și cruzimea lumii.

Eroina piesei *Să îmbrăcăm pe cei goi* este dominată de conștiința neputinței, de faptul că soarta ei este să fie înfrîntă de viață. Ea se situează la antipodul *Norei* lui Ibsen, neputînd stăpîni condițiile vitrege care îi domină viața, în timp ce eroina ibseniană își cucerește prin luptă independența și dreptul la o existență personală.

Nuvela lui Thomas Mann *Moartea la Veneția* va fi utilizată pentru exploatarea resurselor ei estetice. Scriitorul Gustav Aschenbach se află în orașul lagunelor pentru a petrece, după o muncă încordată, zile de odihnă binemeritată. Îndrăgostit de chipul unui tînăr în a cărui armonie Acshenbach descoperise întruchiparea operei de artă, scriitorul continuă să rămînă la Veneția chiar atunci cînd mirosul pestilențial al canalelor prevestea apropierea unei groaznice epidemii, găsindu-și astfel moartea. Esența gîndirii scriitorului din această nuvelă poate fi descoperită de elevi și formulată astfel: nici un sacrificiu nu e prea mic pentru contemplarea și crearea frumosului.

Procesul lui Kafka va fi interpretat ca o parabolă despre sancțiune, autoritate și lege. Eroul înțelege arestarea și apoi execuția sa ca pe niște farse întîmplate într-un univers al absurdului. Opera lui Kafka este o alegorie continuă, străbătută de mituri și simboluri, a dezorientării și disperării rezultate din obsesia inumanității unei lumi al cărei mecanism obiectiv nu poate fi înțeles de eroii săi.

Ciuma este un roman existențialist prin viziunea tragică a unei vieți absurde, supusă mizeriei și morții, dar mai ales prin partea lui predominant pozitivă și optimistă, vizibilă în necesitatea participării la acte în care omul, angajîndu-se liber, devine stăpînul propriei sale existențe. De-a lungul întregii acțiuni persistă încrederea în destinul umanității, care, cu toate suferințele îndurate, se poate regenera prin condițiile faptului că munca și perseverența îi pot depăși mărginirea, făcîndu-i astfel viața suportabilă și găsindu-i un sens. Dăm în continuare bibliografia recomandată:

BIBLIOGRAFIE FACULTATIVĂ

Scriitori străini

Clasa a IX-a

Esop, Barbios: *Fabule*, București, Editura Minerva, 1980.
Publius Ovidius Naso. *Tristele, Ponticele*, București, Editura Univers, 1972 (Cartea a III-a, elegia X).
La Fontaine: *Fabule*, București, Editura Ion Creangă, 1980.
Moliere, *Tartuffe sau Impostorul*, în: *Teatru*, București, Editura Univers; 1973.
Charles Perrault, *Frumoasa din pădurea adormită* (Povești, Memorii), București, Editura pentru Literatură, 1969.
Victor Hugo: *Legenda secolelor. Notre Dâme de Paris*, București, Editura Minerva, 1970.
Honoré de Balzac: *Moș Goriot*, București, Editura Albatros, 1972.
N. V. Gogol: *Revizorul*, București, Editura de Stat pentru Literatură și Artă, 1952.
M, Lermontov, *Demonul*, București, E.P.L.U, 1966.

Clasa a X-a

Eschyl, *Prometeu încătușat*, în: *Tragicii greci*, Antologie, București, E.S.P.L.A., 1958.
Publius Virgilius Maro, *Eneida*, București, Editura Univers, 1982 (cîntul al II-lea).
William Shakespeare, *Hamlet, prințul Danemarcei*, București, Editura Albatros, 1974.
Walter Scott, *Ivanhoe*, vol. I-II, București, Editura Minerva, 1970.
Alexandru Dumas (tatăl) *Cei trei mușchetari*, vol. I-II, București, Editura Tineretului, 1969.
Henrik Ibsen, *O casă de păpuși*, în: *Teatru*, în trei volume, (vol. II), București, E.P.L.U., 1966.
Emile Zola, *Germinal*, București, Editura Albatros, 1977.

Clasa a XI-a

Homer: *Războiul șoarecilor cu broaștele*, în: *Imnuri. Războiul șoarecilor cu braoaștele, Poeme apocrife*, București, Editura Minerva, 1971.
Quintus Horatius Flaccus, *Odele*: a XIII-a (*Fîntîna Bandusia*) și a XXX-a (*Epilog*), în *Opera Omnia*, București, 1980, Editura Univers.
Francois Rabelais, *Gargantua și Pantagruel*, București, Editura Albatros, 1980.
Miquel de Cervantes Saavedra, *Iscusitul hidalgo Don Quijote de a Mancha*, vol. I-IV, București, Editura pentru Literatură, 1969.
Friedrich Schiller, *Don Carlos*, în: *Hoții, Don Carlos*, București, Editura Universală, 1969.
Giacomo Leopardi, *Versuri*, București, Editura Tineretului, 1963.
Alfred de Musset, *Poezii*, București, Editura Tineretului, 1960.
Charles Dickens, *David Copperfield*, vol. I-III, București, 1971.

Charles Baudelaire, *Corespunderi*, în: *Florile răului*. București, Editura Minerva, 1978.

Paul Verlaine, *Arta poetică*, în: *Versuri*, București, E.P.L.U., 1967.

Clasa a XII-a

Sofocle, *Antigona*, în: *Teatru*, Biiucurești, E.S.P.L.A., 1956.

Titus Maccius Plautus, *Soldatul fanfaron*, în: Plaut, Terențius: *Teatru*, București, Editura Albatros, 1978.

Henrik Ibsen, *Constructorul Solness*, în: *Teatru*, în trei volume (vol. III), București, Editura pentru Literatură Universală, 1966.

Luigi Pirandello: *Să îmbrăcăm pe cei goi*, în: *Teatru*, București, E.P.L.U., 1967.

Thomas Mann, *Moartea la Veneția*, București' E.P.L., 1965,

Franz Kafka, *Procesuı*, București, Editura Minerva, 1977.

Albert, Camus, *Ciuma*, București, EPLU, 1965.

Capitolul IV

DIN EXPERIENȚA UNUI JUDEȚ – HUNEDOARA

DE CE JUDEȚUL HUNEDOARA?

De ce autorii acestei lucrări s-au oprit asupra județului Hunedoara...? Iată o întrebare firească pe care și-o pot pune cititorii noștri...

Răspunsul îl vor da materialele din capitolul respectiv, varietatea și calitatea lor dovedind concepția unitară, generalizată în tot județul, asupra locului și rolului pe care-l au limba și literatura română în formarea pentru muncă și viață a miilor de elevi ai școlii hunedorene ce se pregătesc pe băncile învățămîntului liceal pentru sectoarele prioritare ale industriei noastre de minerit, metalurgie etc.

Considerată o datorie de onoare pentru profesorul de limba și literatura română—profesiunea aleasă este practicată nu numai cu răspunderea firească dar și cu datoria și cinstirea patriotică, știut fiind că elevii trebuie să rămînă prietenii permanenți nu numai ai profesorului care i-a condus în tainele limbii și literaturii române, dar mai ales consecvenți în continuarea actului de cultură spre care școala le-a deschis larg porțile. De aceea, în toate școlile județului Hunedoara și mai ales în licee, calitatea și eficiența predării limbii și literaturii române au devenit de mult directive prioritare.

Calitatea lecțiilor este dată de concepția pedagogică modernă a cadrului didactic, de dorința acestuia ca toți elevii să devină participanți activi în lecție și să beneficieze de un cadru psiho-educativ emoțional, care să susțină motivația învățării, să faciliteze accesibilitatea la informație, determinînd în final desprinderi solide de lucru cu cartea și de stăpînire a limbii române.

Sălile de clasă pentru limba și literatura română (cabinete) oferă elevilor condițiile necesare studiului literaturii, punîndu-le la dispoziție materiale didactice, ingenios și sugestiv concepute pentru literatură, cultivarea limbii, teoria literaturii, litaratura universală etc. Avînd o bază didactică materială corespunzătoare, un sistem de activități metodico-științifice bine organizat la nivelul catedrelor și al liceelor, profesorii de limba și literatura română se concentrează pe receptarea și practicarea unor experiențe care ar putea mări gradul eficacității activității lor.

Elevii noștri pot și trebuie să știe mai mult și mai bine. S-a văzut această hotărîre și cu prilejul organizării unui schimb de experiență pe problemele creșterii eficienței predării și însușirii limbii și literaturii române prin folosirea sălilor de clasă destinate limbii române.

Astfel, în zilele de 21—22 noiembrie 1980, cu prilejul adunării anuale de dare de seamă a Consiliului Societății de Științe Filologice, Direcția Învăță-

mîntului Liceal și Tehnic Profesional, Inspectoratul Școlar al Județului Hunedoara și Societatea de Științe Filologice au organizat un schimb de experiență în legătură cu funcționalitatea sălii de clasă (cabinetului) de limba și literatura română, în vederea creșterii eficienței predării și învățării limbii și literaturii române în învățămîntul liceal.

La schimbul de experiență au participat inspectori școlari de limba și literatura română din județele Covasna, Harghita, Bistrița-Năsăud, Bihor, Vaslui, Sălaj, Vrancea, Tulcea, Ialomița, Prahova, Brăila, Galați, Constanța, Satu-Mare și municipiul București, precum și responsabili ai catedrelor de limba română din unele licee pedagogice: Brașov, Cîmpulung-Muscel (Argeș), Bacău, Cluj-Napoca, Craiova, Mureș, Odorheiul Secuiesc, Oradea și municipiul București.

Programul schimbului de experiență a cuprins: asistențe la orele de curs, la activități cu specific literar (cenacluri, activități artistice care se organizează cu elevii), dezbateri în legătură cu tehnicile de lucru, cu mijloacele audio-vizuale, necesitatea proiectării unei tehnologii didactice adecvate.

S-a evidențiat sprijinul acordat de organele județene de partid și de stat din județul Hunedoara în legătură cu statuarea unei concepții corecte la cadrele didactice de specialitate, asupra eficienței și accesibilizării predării, pentru creșterea laturii formative (munca cu textul literar), exprimarea și scrierea corectă, educarea patriotică, cetățenească. Un accent deosebit s-a pus, în discuții, pe cunoașterea manualelor de către cadrele didactice, aplicarea creatoare a acestora, necesitatea elaborării și folosirii eficiente a materialelor didactice.

Experiența pozitivă a județului Hunedoara a subliniat calitatea pe care o are sala de clasă specializată (cabinetul), considerată „laborator" pentru limba și literatura română. In acest sens s-au apreciat:

—Avantajele pe care le reprezintă modernizarea predării și însușirii limbii și literaturii române prin sala de specialitate în vederea obținerii unor rezultate superioare în această etapă a generalizării treptei I de liceu, îndeplinind corespunzător sarcinile de partid, indicațiile tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretar general al partidului, cu privire la creșterea rolului literaturii în educația patriotică a tineretului școlar.

— Oportunitatea organizării, la nivelul județelor, a unor activități practice de inițiere a cadrelor didactice care predau limba română pe problemele tehnologiilor moderne în organizarea predării în săli speciale, imprimîndu-se lecțiilor un caracter activ.

— Necesitatea de a se pune un accent mai deosebit pe contactul direct al elevilor cu textul literar, pe extinderea comentariilor și în legătură cu texte din presă, lucrări științifice, tehnice, în vederea familiarizării elevilor cu stilurile funcționale ale limbii, determinînd și stăpînirea corectă a terminologiei de specialitate în meseriile pentru care se pregătesc.

— Asigurarea unei colaborări mai intense a tuturor cadrelor și prin implicarea consiliilor profesorale, a conducerilor de licee în permanentizarea și finalizarea unor măsuri de creștere a răspunderii tuturor cadrelor didactice pentru însușirea corectă de către elevi a limbii naționale.

Capitolul care urmează sperăm să pledeze și să motiveze afirmațiile de mai sus. In el sînt cuprinse atît unele materiale teoretice privind abordarea textului literar și activitatea didactică specifică, cît și unele materiale practice — proiecte didactice — atît pentru literatura română, cît și pentru cultivarea limbii.

1. DIN EXPERIENȚA INSPECTORATULUI ȘCOLAR AL JUDEȚULUI HUNEDOARA ÎN MODERNIZAREA PREDĂRII-ÎNVĂȚĂRII LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

În contextul cerințelor învățămîntului modern, însușirea limbii și literaturii, ca mijloc de exprimare a informației în cadrul tuturor obiectelor de învățămînt, ocupă un loc prioritar, ilustrat și prin îmbunătățirea continuă a metodologiei și tehnologiilor aplicate în activitatea la clasă și extrașcolară.

Ca și în cazul celorlalte obiecte de învățămînt, noua calitate a procesului de predare-învățare a limbii și literaturii române presupune o valorificare și o înnoire a obiectivelor, sarcinilor și căilor concrete de realizare a acestei cerințe.

Condiția acestei discipline este, însă, aparte în ansamblul pregătirii elevilor, în sensul că de modul în care ei posedă capacitatea de receptare și asimilare a sensurilor, termenilor, expresiilor, noțiunilor depinde și însușirea cunoștințelor specifice celorlalte discipline de învățămînt.

Ținînd seama de aceste considerente, precum și de faptul că s-a încheiat procesul de elaborare, într-o nouă viziune, a programelor școlare de către Ministerul Educației și Învățămîntului, în județul Hunedoara continuă, pe un plan superior, acțiunea de organizare și dotare a sălilor de clasă de limba și literatura română, cadrul cel mai propice pentru optimizarea însușirii, la nivelul cerințelor actuale, a acestui obiectiv.

Dispunem, în prezent, de o rețea diversificată de asemenea săli, pe cicluri de învățămînt, în funcție de posibilitățile concrete existente în fiecare școală.

Aceste săli, pe care noi le-am numit „laboratoare", departe de a fi uniforme, au fost concepute potrivit capacității creatoare a colectivelor de catedră, care, pornind de la scopul unic urmărit și de la posibilitățile materiale existente, au realizat acea diversitate și specificitate necesară unei funcționalități optime. În unele unități de învățămînt s-au creat chiar complexe de limba și literatura română care grupează două-trei săli, biblioteca școlară, sala de lectură, cabinetul de documentare a membrilor catedrei.

În aceste săli a fost asigurată, prin dotare, dar mai ales prin autodotare, o bază tehnico-didactică corespunzătoare, constînd în principal din: aparate audio-vizuale (epidiascoape, retroproiectoare, aspectomate, aparate de proiecție pentru filme de 16 mm, picupuri, magnetofoane, casetofoane, televizoare, aparate de radio etc.); biblioteci documentare proprii, materiale didactice diverse (planșe, scheme, schițe sinoptice, folii pentru retroproiector, hărți literare, mape tematice pe autori și teme, albume, fotocopii după lucrări și manuscrise etc.).

Trebuie să recunoaștem însă că nu numai dotarea cu aparate audiovizuale moderne și cu material didactic conduce la rezolvarea sarcinilor didactice majore specifice acestei discipline, ci esențială este, în această privință, măiestria didactică a profesorului în a asigura contactul nemijlocit cu textul literar, pentru descifrarea mesajului său, precum și a căilor specifice prin care acesta se relevează (imaginea artistică).

În acest sens, am considerat și continuăm să credem că rolul esențial în înțelegerea și receptarea operei literare rămîne asigurarea și parcurgerea operelor literare prevăzute de programă, atît prin intermediul bibliotecilor

școlare, dar mai ales prin bibliotecile sălilor speciale, organizate pe ani de studii, capitole și chiar lecții. Este pozitiv faptul că în cazul majorității sălilor există biblioteci care cuprind un important fond de carte beletristică și lucrări de referință, realizat mai ales prin donații și autodotare.

Se poate pune întrebarea de ce este nevoie de atîtea exemplare de carte, în situația cînd manualele cuprind o parte din textele studiate, în special poezie, fiecare clasă avînd astfel posibilitatea de a lucra cu manualul. Problema se pune însă nu numai de a recepta textul cerut de programă, ci de a-l integra în contextul operei scriitorilor, de a-l determina pe elev ca, prin munca individuală pe textul integral sau pe alte texte, să-și formeze o imagine mai cuprinzătoare despre autorii studiați, mai ales în situația specifică a liceelor industriale și a învățămîntului seral, unde elevii rămîn cu imaginea unui scriitor așa cum l-au receptat în orele de literatură. De altfel, elevii seraliști, prin chestionararele date, mărturisesc și chiar apreciază că, datorită bibliotecii aparținînd sălii speciale de limba și literatura română, au citit și citesc, avînd cartea la îndemînă, cît n-au lecturat pînă la această dată !

Utilizarea cărților din aceste biblioteci nu se limitează la necesitățile stricte ale lecțiilor, ci elevilor li se împrumută și acasă cărți pentru lectură și studiu (avem în vedere, în mod deosebit, operele literare de mai mare întindere cum sînt: romanele lui Mihail Sadoveanu, L. Rebreanu, G. Călinescu Camil Petrescu, Marin Preda, Zaharia Stancu ș.a.).

Cu toate eforturile și strădaniile depuse de profesorii de limba și literatura română, conducerile de școli, comitetele de părinți, sîntem conștienți de faptul că nu am reușit să asigurăm peste tot, și mai ales în cadrul unităților nou înființate, fondul de carte necesar pentru studierea în bune condiții a scriitorilor prevăzuți de programă și a lecturii suplimentare obligatorii.

Aceasta și din cauze care ne aparțin (lipsa de promptitudine în aprovizionare direct din librării, neglijența unor cadre didactice, necunoașterea fondului de carte existent în biblioteca școlară și altele), dar și faptului că uneori producția editorială actuală nu satisface prompt și în număr corespunzător operele literare necesare.

De la activitatea directă cu textul literar (opera literară — manualul) și pînă la receptarea integrală a operei, intervine o gamă variată de procedee și tehnologii didactice, în funcție de sarcinile urmărite pe ani de studiu, de tipul lecției, de nivelul de pregătire al elevilor.

Dacă inițial sălile de limba și literatura română se confundau, în cele mai multe cazuri, cu expoziții de material didactic, exagerîndu-se rolul exterior, ambiental al acestuia (pereții acoperiți literalmente cu planșee inutile, portrete cu scriitori care nu se studiază, citate nesemnificative, obiecte etnografice — toate acestea, cît și altele așezate la întîmplare), într-o următoare etapă s-a trecut la organizarea acestora pe criteriul eficienței și al sporirii funcționalității materialului existent. La această reconsiderare a concepției despre menirea sălilor speciale în procesul de învățămînt au condus și acțiunile periodice organizate de inspectoratul școlar județean, cum sînt: cercurile pedagogice, zilele metodice săptămînale, organizate la nivelul școlilor, dar și al comunelor, orașelor, zonelor și județului, precum și, în mod deosebit, schimbul de experiență al responsabililor conisiilor metodice în Valea Jiului (Lupeni, Vulcan, Petrila, Petroșani).

Trebuie să avem în vedere însă că, în principal, realizarea optimă a sarcinilor actuale ale disciplinei depinde într-o măsură hotărîtoare de pregătirea științifică, metodică și pedagogică, de măiestria și capacitatea pro-

fesorului, de coordonator al procesului instructiv-educativ. Inspectoratul școlar județean, împreună cu Casa Corpului Didactic, Societatea de Științe Filologice, universitățile din Timișoara și Cluj-Napoca au inițiat o suită de acțiuni menite să conducă la stimularea activității de perfecționare metodico-științifică a cadrelor didactice, de transpunere în practica didactică a rezultatelor acesteia. Este potrivit să semnalăm că, la nivelul fiecărei catedre, există un plan concret de cercetare științifico-metodică pentru cadre didactice și elevi, finalizat prin organizarea unor simpozioane și sesiuni de comunicări și referate. La nivelul zonelor se organizează expoziții de materiale didactice specifice obiectului, urmate de dezbateri cu toți profesorii de specialitate, cu privire la preluarea și integrarea în practica didactică curentă a elementelor novatoare.

Cu prilejul zilelor metodice de la toate nivelurile, s-au organizat două-trei lecții deschise în sălile de limba și literatura română de către profesorii din unitatea care a fost gazda schimbului de experiență respectiv, cu acest prilej prezentîndu-se concret modul de integrare în lecții a materialului didactic, realizat prin autodotare.

Schimburile de experiență au evidențiat și un aspect complementar al rolului pe care trebuie să îl îndeplinească aceste săli ca loc de desfășurare a unor activități diverse, cum sînt: manifestări ale cercului literar, întîlniri cu scriitori, pregătirea și desfășurarea sesiunilor de referate și comunicări, seri și medalioane litarare, prezentări de cărți, vizionări și audiții, la televizor și radio, a emisiunilor literar-științifice pentru profesori și elevi, vizionări de filme didactice, pregătirea formațiilor artistice de către profesorii de limba și literatura română, pregătirea edițiilor gazetelor de perete și a revistelor școlare ș.a.

Bineînțeles că de înzestrarea sălilor respective beneficiază, în afara orelor de curs, și elevii care participă la formele de pregătire prin consultații și meditații, precum și membrii catedrei care își pregătesc materialele necesare pentru lecțiile următoare.

Desigur, în acest material s-au prezentat doar unele aspecte, de ordin general și de principiu, cu privire la locul și rolul sălilor de clasă pentru însușirea temeinică a limbii române ca limbă modernă și națională, precum și a literaturii române ca expresie a spiritualității noastre. Dacă am făcut referiri îndeosebi la modul de însușire a cunoștințelor de specialitate și prin intermediul sălilor speciale nu înseamnă că am neglijat rolul pe care îl joacă acestea în educația patriotică, moral-cetățenească și estetică a elevilor. Prin însăși menirea pe care o are, studiul limbii și literaturii române în liceu urmărește formarea și dezvoltarea la elevi a unor convingeri trainice, în spiritul dragostei de patrie, partid și popor, a formării viitorilor cetățeni ai patriei noastre socialiste. La realizarea acestor deziderate esențiale ale educației comuniste își aduc din plan contribuția sălile de limba și literatura română.

Toate aspectele legate de organizarea, dotarea și funcționalitatea sălilor de limba și literatura română relevate mai sus rămîn în continuare în atenția noastră, fiind convinși că mai avem încă multe de înfăptuit pentru ca acestea să-și sporească rolul și locul în procesul de predare-învățare, de educare a tinerelor generații în spiritul respectului pentru limba și poporul nostru, a dragostei pentru patrie și partid.

Încheind aceste considerații asupra problemelor privind organizarea și funcționalitatea sălilor de limba și literatura română, apreciem că se poate asigura și prin acest mijloc o creștere a eficienței didactice în predarea aces-

tei discipline fundamentale, o sporire a eficienței predării și însușirii limbii române în învățămîntul liceal, că se poate asigura prin sălile de specialitate educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist, al mîndriei naționale și al frăției între popoare.

Problematica abordată, fără a avea pretenția că a epuizat subiectul respectiv, este o contribuție modestă, rod al experienței la catedră din școlile hunedorene.

Perfecționarea continuă a tehnologiei instruirii va constitui și în viitor un obiectiv prioritar pentru școala hunedoreană.

Fiind cel mai mobil sector social, învățămîntul obligă ca și activitatea noastră să fie și ea mobilă. Și pentru realizarea mobilității, cadrele noastre didactice au dovedit operativitate, energie, participare activă și dăruire.

2. IDEI ȘI PERSPECTIVE ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

CU PRIVIRE LA TEHNOLOGIA DIDACTICĂ ÎN SĂLILE SPECIALE PENTRU LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

1.) PRELIMINARII

Sala de clasă pentru limba și literatura română (cabinetul) își justifică existența numai în măsura în care, folosind resursele materiale și mijloacele de învățămînt, se utilizează o *didactică modernă*, în vederea optimizării potențialului intelectual și moral al elevilor.

Modalitatea desfășurării activității în sala de limba și literatura română o constituie proiectul didactic izvorît din necesitatea abordării sistemice a procesului de învățămînt.

Este un adevăr dintotdeauna cunoscut că succesul activității didactice este determinat de pregătirea profesorului pentru lecție. În condițiile învățămîntului modern, pregătirea pentru activitatea didactică primește noi atribute, determinate de noua concepție a raportului profesor-elev.

În vreme ce didactica tradițională desfășoară activități educaționale pe baza planurilor de lecții, în didactica modernă s-a creat categoria de tehnologie didactică. Accepția ei variază în literatura de specialitate, unii autori considerînd-o numai în sensul intervenției tehnice în procesul de învățămînt, alții raportînd-o la modele noi de predare-învățare. Acceptăm ultima definire, potrivit căreia tehnologia didactică este „... ansamblul mijloacelor, metodelor și procedeelor, formelor de organizare a activității de orice fel, întreprinse pentru a forma personalitatea umană"[1].

Observațiile și cercetările pedagogice din ultimii ani au condus la concluzia că practicarea învățămîntului în limitele didacticii tradiționale nu mai poate satisface integral exigențele impuse de cerințele actuale. Acumu-

[1] V. Bunescu, *Metodologie didactică și tehnologie didactică*, în: *Studii de metodică a limbii și literaturii române*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1974, p. 19.

lările de informații într-un ritm impresionant în toate domeniile de activitate, rapiditatea datelor științifice care se restructurează într-un interval de timp din ce în ce mai scurt pledează pentru noi formule didactice. Conținutul învățămîntului este chemat să realizeze operaționalizarea informației de la însușirea unei tehnici individuale de organizare a activității și de asimilare a unor metode de investigație științifică, însușirea selectivă a cunoștințelor fundamentale, deprinderea limbajelor de comunicare și angajare directă a elevului în studiul realității înconjurătoare. O consecință imediată este faptul că elevul, considerat în învățămîntui tradițional ca obiect al educației, recepționînd pasiv cunoștințele primite de la profesor sau manual, devine subiect și participant activ în construirea propriei educații, descoperitor al informației utile, condus în căutările sale de către profesor, devenind coautor al formării personalității sale, în cadrul practicării unui sistem de relații de cooperare și îndrumare.

În ultimii ani, asistăm la ample dezbateri privind raportul dintre tradiție și inovație. Iese tot mai bine în evidență faptul că noul trebuie înțeles ca o fuziune între tradiție și inovație. Inovația trebuie înțeleasă în sensul ei lovinescian, al „spiritului timpului", în accepția de efervescență creatoare, pornită totuși de la tradiție, cum sintetizează Geo Bogza într-un articol *Exasperarea creatoare* din revista „Unu" ; „Sîntem moderniști numai întrucît nu presupunem nici o anchiloză. Dar avem o tradiție de mii de ani". În acest sens se exprimă și Pelaghia Popescu și Ioan C. Roman: „... nici metodele tradiționale de învățămînt nu pot fi înlăturate, iar în structura lor trebuie încorporate o serie de procedee noi pe care le grupăm în două categorii: unele care să cultive imaginația, gîndirea creatoare, inițiativa și responsabilitatea în raport cu sarcinile sociale noi, inedite, altele care să formeze și să organizeze capacitatea de cooperare cerută de structurile sociale socialiste și de cele ale dezvoltării psihice"[1]

Aceste considerații generale le-am avut în vedere în experimentarea în activitatea noastră a proiectului didactic.

2.) PROIECTUL DE ACTIVITATE DIDACTICĂ ÎN VIZIUNEA SISTEMICĂ

Izvorît din necesitatea unei mai bune pregătiri pentru lecții, a înlăturării unor inconsistențe și inconveniente ale lecției tradiționale, proiectul de activitate didactică urmărește îmbinarea într-un complex funcțional a unui ansamblu de metode-procedee-mijloace și forme de organizare a învățării, ce constituie principala problemă a strategiei didactice în condițiile lecției moderne — ceea ce nu exclude abordarea dominantă a uneia.

Conceput pe baza unui sistem de lecții, printr-o aplicare creatoare a principiilor didactice, a unor tipuri și variante de lecții, proiectul de activitate didactică precizează ordinea de desfășurare a etapelor lecției, acțiunile concrete pe care le execută profesorii și elevii, repartizarea în timp a etapelor, modul de integrare a mijloacelor de învățămînt în lecție, poziția și relațiile acesteia în cadrul sistemului.

Proiectul de activitate didactică trebuie să respecte următoarele cerințe:

---

[1] Pelaghia Popescu, Ioan C. Roman, *Lecții în spiritul metodelor active* (cercetări experimentale), București, Editura Didactică și Pedagogică, 1980, p. 90.

— subordonarea in.regii acţiuni didactice în scopul realizării obiectivelor educaţionale prevăzute;

— proiectarea desfăşurării procesului de instruire pe baza strictă a achiziţiilor validate de psihologia învăţării;

— precizarea activităţii concrete pe care o desfăşoară profesorul şi elevul în diferite etape ale lecţiei;

— selectarea tuturor mijloacelor de învăţămînt care se vor folosi în cadrul lecţiei de către profesor şi elev;

— concretizarea condiţiilor organizatorice de desfăşurare a lecţiei;

— reflectarea conţinutului şi instrumentelor de evaluare care fundamentează proiectul.

Proiectul de activitate didactică are următoarea structură: *titlul temei* (al sistemului de lecţii); număr de ore; clasa; data; obiectivele operaţionale (pe baza obiectivelor educaţionale ale programelor şcolare), apoi pe patru coloane:

Timp preliminat	Activităţi desfăşurate de:		Resurse materiale şi mijloace de învăţămînt
	Profesor	Elevi	

În această structură se consemnează desfăşurarea tuturor lecţiilor din cadrul sistemului de lecţii, notîndu-se titlul fiecăreia.

În ceea ce priveşte coloana în care se precizează timpul preliminat, aceasta are o valoare orientativă pentru profesor, în scopul dozării anumitor sarcini didactice. De altfel, întregul sistem al lecţiilor care se desfăşoară pe baza unei planificări calendaristice are un anumit grad de rigiditate, în contradicţie cu principiul instruirii în ritm propriu, dar menţinerea obligaţiei elevului de-a se încadra într-un anumit timp are o mare valoare educativă, pregătindu-l pentru activităţile planificate care îi condiţionează integrarea socială.

Coloanele a doua şi a treia pun în evidenţă noua relaţie profesor-elev, primului factor revenindu-i rolul de organizator şi coordonator al activităţii de predare-învăţare. În conformitate cu cerinţele didacticii moderne, care atribuie elevilor un rol de prim ordin în dobîndirea de cunoştinţe, în formarea de priceperi şi deprinderi, sîntem de părere că un bun proiect de tehnologie didactică trebuie să cuprindă o mare varietate de acţiuni în rubrica elevilor, cît mai puţin timp pentru expunere şi mijloacele de învăţămînt folosite.

În coloana a doua se precizează succesiunea sarcinilor într-o desfăşurare încadrată în timp, mijloacele de învăţămînt care concură la realizarea acestora, pe baza obiectivelor operaţionale stabilite în preambulul proiectului. În felul acesta se înlătură inconvenientele instrumentelor tradiţionale (planuri de lecţii, planificări calendaristice), din care nu se observă clar procesul de integrare a mijloacelor de învăţămînt în economia lecţiei, indicarea lor fiind un act formal. Proiectul va conţine şi probe de evaluare.

Soluţia de a elabora proiecte didactice pe bază de sisteme de lecţii reprezintă premisa şi condiţia învăţămîntului actual. În practica didactică tradiţională desfăşurată pe bază de planuri de lecţii se constată, din acest punct de vedere, multe neajunsuri, care generează formalism, rezultînd din

neconcordanţa dintre conţinutul şi strategia didactică, pe de o parte, şi obiectivele educaţionale, pe de altă parte, acestea din urmă fiind ingorate sau formulate la modul general. În condiţiile învăţămîntului actual, cînd vizăm obiective educaţionale bine precizate privind integrarea socială a absolvenţilor, „traducerea" obiectivelor educaţionale ale studiului limbii şi literaturii române în obiectve comportamentale, la nivelul sistemului de lecţii) căci aici trebuie să ne axăm efortul, este dificilă, dar imperios necesară.

Pregătindu-se în felul acesta pentru lecţii, profesorul de limba şi literatura română are posibilitatea să desfăşoare o activitate creatoare şi faţă de programele şcolare, să determine participarea activă şi conştientă a elevilor, să evalueze mai just progresul şcolar, stabilind, în acest scop, măsuri adecvate, fie pe parcursul întregului sistem de lecţii, fie la sfîrşitul sistemului, unde, de obicei, se proiectează lucrări de sondaj privind nivelul de pregătire al elevilor.

Dacă pregătirea profesorului pentru îndeplinirea optimă a sarc nilor didactice se realizează prin elaborarea de proiecte didactice pe bază de sisteme de lecţii, aceasta nu înseamnă că pregătirea este încheiată. Fiecare proiect întocmit pe baza unui sistem de lecţii, în funcţie de cerinţele fiecărui colectiv de elevi, cuprinde un număr variabil de proiecte parţiale, corespunzător numărului de lecţii în care profesorul îşi propune realizarea obiectivelor planificate, care primesc finalitate în cadrul fiecărei lecţii. De altfel, pe baza indicaţiilor în vigoare, cadrele didactice care n-au obţinut gradul definitiv în învăţămînt au oblihgaţia de a întocmi zilnic planuri de lecţii. Aşa cum este conceput de noi, proiectul de tehnologie didactică rezolvă aproape integral pregătirea pentru lecţii a profesorului cu experienţă.

3). LOCUL PROIECTULUI DE ACTIVITATE DIDACTICĂ ÎN ANSAMBLUL INSTRUMENTELOR DE PREGĂTIRE PENTRU LECŢII

Sarcinile puse în prezent în faţa şcolii, care trece printr-un amplu proces de modernizare din toate punctele de vedere, ridică profesorului de limba şi literatura română responsabilităţi deosebite privind atît pregătirea ştiinţifică în specialitate cît şi pregătirea metodică. Realizarea complexelor metodologice în studiul literaturii române, cu un ridicat efect activizant, impune mai mult decît în învăţămîntul tradiţional problema pregătirii profesorului pentru îndeplinirea sarcinilor didactice. Aceasta se realizează prin studiul sistematic şi continuu al literaturii de specialitate şi pedagogice, al manualelor şi programelor şcolare, prin întocmirea planificării anuale şi trimestriale şi a proiectelor de tehnologie didactică.

Privind instrumentele de pregătire ale profesorului pentru lecţii (planificarea anuală, trimestrială, planuri sau schiţe zilnice de lecţii), orientările metodico-pedagogice nu sînt unitare. În ceea ce priveşte planificarea trimestrială au existat o serie de iniţiative de completare cu diferite rubrici: tipul lecţiei, material didactic, modalităţi metodice de activizare a elevilor etc., care complică în mod inutil activitatea profesorului, generînd formalism şi superficialitate. Este greu, de multe ori imposibil, de a prevedea totul, de a cuprinde cu 3—4 luni înainte într-un formular previziunea unor realităţi pe care le ridică colectivele de elevi, profesorului revenindu-i tot timpul sarcina unei activităţi novatoare, în pas cu necesităţile didactice cerute de practică.

Pelaghia Popescu, Ioan C. Roman[1] și Pavel Apostol[2] aduc prețioase contribuții privind necesitatea și posibilitatea unei noi concepții privind planificarea activității de predare—învățare. Există însă și în această situație riscul alunecării în formalism, mai ales avînd în vedere timpul scurt în care se cer elaborate aceste documente. Noi vedem înlăturarea acestor inconveniente prin elaborarea de proiecte didactice pe bază de sisteme de lecții, care ne permit o evaluare justă a cerințelor colectivelor de elevi și, în funcție de acestea, a modalităților de operaționalizare a obiectivelor educaționale, a mijloacelor de învățămînt de care dispunem la un moment dat, și, ca un corolar, a strategiilor didactice pe care să le urmăm. În felul acesta, proiectul de tehnologie didactică devine principalul instrument de pregătire pentru lecții.

După părerea noastră, planificarea anuală trebuie să cuprindă repartizarea materiei pe trimestre (predare—învățare, compuneri, teze, recapitulare finală, folosirea orelor la dispoziția profesorului), iar planificarea trimestrială, succesiunea capitolelor, formularea conținutului lecțiilor, repartizarea lor pe termene calendaristice, 2—4 teme de sinteză și modalitățile de evaluare a pregătirii elevilor. Efortul profesorului să se concentreze cu precădere pe activitatea de elaborare a proiectului de tehnologie didactică pe întregul sistem de lecții, în felul acesta toate componentele planificării integrîndu-se într-un complex metodologic (o adevărată micrometodică), în care nu mai există cel puțin impresia unor adaosuri de prisos.

Convingerea noastră e că, astăzi, cînd profesorului i se atribuie calitatea de tehnolog al procesului de învățămînt, proiectul didactic trebuie să devină o practică a activității curente, iar a vorbi despre planuri de lecții este un anacronism.

3. COMENTARIUL TEXTULUI LITERAR ÎN ȘCOALĂ

Marile progrese obținute, în ultima jumătate de secol, de teoria și critica literară în definirea și investigarea cu metode științifice a operei literare au avut, cum era de așteptat, implicații și repercusiuni adînci și în domeniul analizei literare practicată în școală.

Cu toate realizările obținute la noi pe această linie, avem încă un drum lung de parcurs pentru a ajunge la constituirea unei adevărate *teorii* a analizei literare, înțeleasă atît ca o modalitate de investigație specializată, cît și ca mijloc de pătrundere și explicare a operei literare în școală.

De aceea, considerăm că orice efort de clarificare, sistematizare și aprofundare a aspectelor vizînd analiza literară în școală este binevenit și necesar.

Există atîtea modalități practice de analiză literară cîți cercetători sînt. Majoritatea analiștilor moderni pornesc de la decuparea unui text

[1] *Op. cit.*, p. 94—95.

[2] Pavel Apostol, *Didactica modernă și strategia lecției*, în: *Indrumări metodice privind studiul limbii și literaturii române în școală*. coordonatorul lucrării Alex. Bojin, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1980,

semnificativ din cuprinsul operei, apelînd pentru aceasta la *intuiția* lor. Dar, fie că recurgem la *cercul filologic* al lui Spitzer, fie că analizăm opera literară după modalitatea lui Dilthey, începînd cu *ansamblul structurii sale*, ori invers, ca Auerbach, pornind de la *structurile subordonate întregului*, fie că analizăm *straturile* unui text din punct de vedere structuralist, semiotic, ori prin analiza matematică, nu trebuie să scăpăm din vedere că finalitatea analizei o constituie *sinteza*. Faptul acesta impune să înțelegem opera ca o *totalitate*, în cadrul căreia fiecare element definește întregul și se definește prin el. Orice tip de analiză literară, de factură tradiționalistă ori modernă, parcurge trei etape principale, și anume: *etapa pregătitoare*, *etapa studiului aplicat al textului și etapa concluziilor finale*. Fără a intra în amănunte, să încercăm în continuare o definire a fiecărei etape.

În cadrul etapei pregătitoare a analizei de factură tradiționalistă, profesorul emite unele considerații asupra vieții și operei scriitorului studiat, precum și cu privire la geneza textului respectiv. În acest moment, și perspectiva istorică, și cea sociologică folosite fără exagerări vor fi de mare folos în înțelegerea textului.

În cazul analizei moderne, etapa pregătitoare va fi mai restrînsă, deoarece referiri de felul celor menționate se vor face cu prilejul concluzilor finale.

Etapa studiului aplicat al textului este de fapt momentul propriu-zis al oricărei analize literare. Ea debutează printr-un contact nemijlocit al elevilor cu textul supus analizei, prin intermediul lecturii expresive. Urmează o scurtă discuție orientativă, bazată pe cunoștințele mai vechi ale elevilor ori pe succinte lămuriri și indicații acordate de profesor. În cazul textelor epice sau dramatice, aceste două momente (lectura expresivă și discuția orientativă) vor fi inversate.

Cel mai important moment al etapei în discuție este, fără îndoială, cel al receptării textului prin studiul mijloacelor de expresie și al tehnicii artistice.

Etapa concluziilor finale va avea în vedere, în cazul analizei de factură tradițională, prezentarea importanței operei studiate, insistînd argumentat asupra originalității și valorii sale artistice. Analiza modernă va acorda o deosebită importanță acestei etape, în cadrul căreia opera este *explicată*, prin încadrarea ei în perspectiva istorică, sociologică etc. din care face parte, este *evaluată* din punct de vedere estetic și, în sfîrșit, *integrată* într-un sistem mai larg de valori. Așadar, analiza modernă *adună la sfîrșit* ceea ce analiza tradițională *urmărește la început* sau pe parcursul desfășurării sale. Dezideratele evaluării și integrării trebuie realizate în mod convingător, pe baza unei întregi serii de fapte și concluzii parțiale, sintetizate în momentul final.

Este necesar în continuare să arătăm care sînt, după părerea noastră, *tipurile* de analiză literară întîlnite în practica școlară. Considerăm că putem distinge cel puțin patru tipuri fundamentale de analiză literară, și anume:

1) analiza literară informativă;

2) analiza (comentariul) textului;

3) analiza literară caracterologică;

4) analiza literară comparativă.

Să explicăm succint ce înțelegem prin fiecare dintre aceste tipuri de analiză.

Analiza literară informativă este o modalitate de tip *tradițional*. Am denumit-o informativă pentru a sublinia faptul că prin intermediul său reușim îndeosebi să informăm pe elevi în legătură cu aspectele definitorii ale unei opere literare. Astfel, în ceea ce privește conținutul operei, analiza informativă se va ocupa de *geneza* textului în discuție, apelînd la cunoștințe în domeniul istoriei literare, după care textul, dacă este de mici dimensiuni, va fi citit *expresiv* și *integral* în clasă. Dacă este vorba de o operă epică sau dramatică întinsă, vor fi citite numai *fragmente* seminificative și se va prezenta rezumativ conținutul întregii lucrări. Va fi apoi precizată *tema* operei și cercetate *subiectul* și *conținutul*, după care atenția noastră se va concentra asupra *studiului personajelor*, apelînd în acest scop la diverse perspective de factură extrinsecă. *Studiul formei* începe cu clarificarea *speciei literare* din care face parte textul respectiv și continuă cu cercetarea *mijloacelor artistice* specifice. Analiza se încheie cu sublinierea unor *concluzii* desprinse din studiul operei.

Analiza literară informativă oferă, cum arătam, o *viziune largă* asupra unei opere, contribuind la realizarea unor deziderate de ordin etico-estetic, dar nu poate să conducă la înțelegerea profundă a unicității textului analizat.

Analiza literară caracterologică este o variantă a primului tip, avînd însă un aspect mai sumar. Am numit-o caracterologică întrucît servește scopurilor lecției de *prezentare* sau *caracterizare generală* a operei literare. Analiza de acest tip ar putea să cuprindă următoarele momente: o introducere sintetică asupra operei respective, stabilirea temei, reproducerea concisă a subiectului, o caracterizare succintă, dar pregnantă, a personajelor, cîteva aprecieri asupra compoziției, limbii și stilului operei, încheindu-se cu concluzii privitoare la valoarea artistică a operei.[1]

Analiza de acest tip, realizată de multe ori prin procedeul prelegerii, se limitează așadar la prezentarea unei imagini de ansamblu asupra operei prin intermediul unor trăsături esențiale.

Analiza literară comparativă este o analiză de factură *mixtă*, atît informativă cît și formativă, putînd fi folosită cu rezultate bune în cadrul metodelor active: munca în grup, problematizarea, brainstorming-ul etc. Ea valorifică rezultatele obținute în urma folosirii celorlalte tipuri de analiză amintite și constă, așa cum arată și denumirea sa, în *compararea*, studierea *paralelă* a unor opere apropiate din anumite puncte de vedere.[2] Analize comparative pot fi realizate, de pildă, cu privire la asemănările și deosebirile dintre nuvelele *Alexandru Lăpușneanul* de Costache Negruzzi și *Mihnea Vodă cel Rău* de Alexandru Odobescu, între romanele *Ion* de Liviu Rebreanu și *Moromeții* de Marin Preda, între dramele *Despot Vodă* de Vasile Alecsandri și *Vlaicu Vodă* de Alexandru Davila ș.a.m.d.

Analiza (comentariul) textului este, fără îndoială, cea mai eficientă modalitate de lucru cu elevii și aceasta din numeroase puncte de vedere. Este o analiză de tip *formativ* deoarece prin studiul textului, pe care îl impune, îi familiarizează pe elevi cu particularitățile operei, îi înarmează cu criterii valorice ferme și fundamentate, formîndu-le un gust literar elevat și deprinderi de muncă individuală, contribuind la trăierea profundă a emoției artistice.

---

[1] Vezi I. D. Lăudat și colaboratori, *Metodica predării limbii și literaturii române în școala generală și liceu*, București, E.D.P., 1973, p. 244–245.

[2] Vezi Viorel Alecu, *Studierea literaturii romane în liceu*, București, E.D.P., 1977, p. 49–51.

În învățămîntul francez se practică de mulți ani metoda *„explication de texte"*, care a cunoscut și actualizări în concordanță cu cerințele actuale.[1] În școala românească, Tudor Vianu a fost cel ce a elaborat o metodă de analiză care, punînd accentul pe primatul textului, urmărea să conducă la înțelegerea individualității operei.[2]

Analiza (comentariul) de text este un tip *modern* de analiză literară, care abordează opera artistică din punctul de vedere al *unicității* sale, conducînd la definirea valorii ei reale. În ceea ce ne privește, considerăm că trebuie să facem o distincție, impusă de cerințele didactice, între *comentariul textului* și *analiza textului*. Diferența dintre ele ar fi asemănătoare cu cea dintre analiza literară informativă și analiza literară caracterologică.

Comentariul textului trebuie considerat ca o modalitate analitică avînd un mai pronunțat grad de generalitate, în timp ce analiza textului trebuie să fie o modalitate mai precisă și mai profundă. Comentariul textului va fi așadar realizat cu elevii din ciclul gimnazial și din treapta I de liceu, facilitîndu-se acestora o familiarizare cu metodele analizei moderne, iar analiza textului va fi o modalitate mai pretențioasă, presupunînd un mai mare grad de cultură, un gust literar format, precum și deprinderi analitice conturate, pretîndu-se în special la treapta a II-a de liceu. Analiza (comentariul) textului pornește de cele mai multe ori de la *viziunea structuralistă*. Opera va fi deci considerată ca fiind clădită pe mai multe niveluri sau *straturi* expresive: *fonetic, lexical, gramatical* și *stilistic*, fiecare constituind (într-o analiză exhaustivă) obiectul unei exegeze atente și pertinente. Studiul textului poate să pornească de la stabilirea pe baze intuitive a unei *caracteristici fundamentale*, de la relevarea semnificațiilor unor *cuvinte-cheie*, de la analizarea *structurilor opoziționale*, de la stabilirea unor *invariante* ș.a.m.d., pornind obligatoriu de la text. Constantin Parfene stabilește următoarele *exigențe* ale analizei literare școlare: contactul direct cu opera, studiul aplicat al operei, interpretarea, explicarea, evaluarea și integrarea.[3] Aceste exigențe de ordin general se pretează și la analiza (comentariul) textului.

In concluzie, să arătăm care este diferența dintre analiza literară tradițională și cea modernă. Dacă în primul caz pornim de la considerații extraliterare și ne oprim la text, pe care îl „inventariem cum credem mai bine, spre a încheia cu concluzii de ordin general, în al doilea caz pornim de la text, îl „silim" să „vorbească", iar apoi, pe baza faptelor interpretate și evaluate, ajungem la concluzii de ordin special și general. Evident, calea a doua este mai logică, mai adecvată scopurilor urmărite de noi.

Nu trebuie să scăpăm nici un moment din vedere faptul că analiza literară practicată în școală își propune să ofere elevilor instrumentele de bază ale înțelegerii și evaluării *critice* a textului literar. Secretul unei bune înțelegeri a textului constă în a-l interpreta în „cheia" sa proprie. În această privință, cultura și gustul artistic, dragostea pentru profesie, receptivitatea la nou, creativitatea și experiența de care dispune profesorul își spun un cuvînt hotărîtor.

---

[1] Vezi Alexandru Tudorică, *Analiza de text*, în *op. cit.*, p. 412—416, și Constantin Parfene, *Literatura în școală*, București, E.D.P., 1977, p. 71—72.

[2] Vezi Tudor Vianu, *Studii de metodologie literară*, Societatea de științe filologice din R.S.R., București, 1976, p. 46—136.

[3] Vezi Constantin Parfene, *op. cit.*, p. 74.

4. CLIMATUL DE STUDIU ÎN ÎNVĂȚAREA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

Deplasarea procesului instructiv-educativ din sălile de clasă tradiționale în laboratoare, săli speciale, cabinete și ateliere școlare se înscrie în mod obiectiv printre mutațiile profunde, esențiale, determinate de modernizarea învățămîntului.

Liceul Industrial Nr. 1 Orăștie s-a numărat printre primele școli din județ care și-au amenajat săli de clasă de limba și literatura română.

Modul de amenajare a celor două săli de clasă de limbă și literatură, existente în liceu, oferă posibilitatea realizării unui climat pentru studiu, o anumită dispoziție de muncă, atît pentru profesori, cît și pentru elevi.

Prin materialele expozitive și distributive, precum și prin fondul de carte, sălile respective oferă elevilor ambianță estetică și mediul propice asimilării cunoștințelor de limba și literatura română, integrîndu-i perfect în atmosfera lecției.

În acest sens, putem arăta că în una din săli, pe un perete, este pictată o frescă, ce redă evoluția literaturii și culturii românești de la arta populară pînă la literatura contemporană, prin: alegorii, reproduceri după ediții princeps, medalioane cu scriitori, frontispicii de reviste care au generat curente și grupări literare în epocă. Fresca nu prezintă o periodizare strictă, ci este concepută problematizat.

Pe un alt perete este fixată o hartă literară iluminată, încadrată de rafturile bibliotecii.

Mobilierul sălii speciale este adecvat și cuprinde: douăsprezece mese a cîte patru locuri, unite la mijloc de un biblioraft, unde se pun la dispoziție elevilor, materiale distributive, ca: dicționare, reviste literare, dosare cu fișe de recuperare a scrisului, fișe de lucru pentru folosirea tehnologiei didactice moderne.

Sala de clasă este dotată, de asemenea, cu vitrine pentru expoziții omagiale, o vitrină cu pliante și albume, precum și cu o vitrină a calității caietelor.

Biblioteca documentară cuprinde un fond apreciabil de opere ale scriitorilor, prevăzuți de programa școlară (dau cîteva cifre spre exemplificare: treizeci exemplare *„Răscoala"* și patruzeci exemplare *Pădurea spînzuraților*, de L. Rebreanu, treizeci exemplare *Poezii* de O. Goga, treizeci de exemplare *Cartea Oltului* de Geo Bogza etc.).

Fondul de carte cuprinde, de asemenea, colecții de reviste și cărți în ediții princeps, precum și cărți politice pentru informarea elevilor.

În sala special amenajată sînt create condițiile pentru utilizarea eficientă în lecție a mijloacelor audio-vizuale; astfel dispunem de: picup, radio, televizor, retroproiector, ecrane.

Dispunem de asemenea de: seturi cu diafilme, diapozitive, discuri, planșe-sinteză, planșe de istorie literară, planșe de teorie literară, hărți literare, folii pentru retroproiector.

Sala specială este funcțională mai ales prin fondul de carte pus la dispoziția elevilor, la raft liber și prin materialul distributiv ca: dosare bibliografice, mape tematice, fișe cu exerciții de cultivare a limbii, fișe de lucru folosite pentru utilizarea unor tehnologii moderne, aplicate în comentariul literar și analiza literară, ca: problematizare, modelare, învățare prin descoperire (redescoperire), metoda analizei structuraliste, activitatea pe grupe

În scopul formării scrisului la elevi, în sala special amenajată este expusă gazeta „Limba noastră" cu rubricile: „Vocabular" și „Să învățăm să scriem corect"; în același sens am alcătuit dosare sub titlul „Mult e dulce și frumoasă limba ce-o vorbim", care cuprind paralelisme și fișe de recuperare a scrisului.

În condițiile desfășurării lecției de literatură în sala respectivă, ora este mult mai densă, profesorul are posibilitatea să utilizeze la lecție mai multe mijloace de învățămînt și materiale didactice (de exemplu, la lecția Lucian Blaga *Gorunul* — comentariu literar, am folosit concomitent discul și diafilmul, schema la retroproiector, fișe cu intrebări-problemă). Elevii pot fi ușor deprinși să utilizeze aparatul critic, li se cultivă gustul pentru lectură, li se formează deprinderi de muncă intelectuală, pentru educarea estetică și patriotică a copiilor.

Sălile speciale pentru predarea și învățarea limbii române din școlile noastre sînt funcționale și prin multitudinea de acțiuni care se organizează în cadrul lor: lecții, consultații, ședințe de cerc și cenaclu literar, simpozioane, recitaluri de poezie, dezbateri pe teme literare, medalioane literare, matinee literare, expoziții de carte, pregătiri pentru bacalaureat etc.

5. MUNCĂ DIFERENȚIATĂ – SUCCES ȘCOLAR

În condițiile actuale de dezvoltare vertiginoasă a tehnicii și a economiei țării, în general, se face simțit cu precădere un sistem de învățămînt formativ care să creeze oameni bine pregătiți, cu o solidă cultură generală, capabili să răspundă imperativelor majore ale epocii noastre. Avalanșa de informații obligă la un sistem de învățămînt întemeiat pe reale baze științifice, în care elevul să devină subiect, și nu obiect al educației.

Potrivit noii concepții, învățămîntul de azi trebuie să devină un ajutor al elevului în scopul cuceririi și valorificării cunoștințelor prin forțe proprii. Pe de altă parte, asigurarea învățămîntului general, obligatoriu de 10 ani și, în perspectivă, generalizarea întregului liceu reclamă cu necesitate găsirea mijloacelor potrivite pentru a-i ajuta pe elevi să-și însușească cunoștințele corespunzătoare, să parcurgă anii de școală cu bune rezultate.

Școlii, cadrelor didactice le revine sarcina primordială de a lucra în așa fel cu elevii, încît să le asigure tuturor dezvoltarea armonioasă și multilaterală a personalității, a succesului școlar. În această privință, activitatea diferențiată cu elevii, potrivit particularităților lor de vîrstă și individuale, devine o necesitate care se impune a fi realizată în întregul nostru învățămînt. Experiența acumulată pînă acum în țara noastră și peste hotare demonstrează că hotărîtoare în asigurarea reușitei la învățătură este munca diferențiată cu elevii pentru a se asigura fiecăruia posibilitatea de a se dezvolta și pregăti la nivelul capacităților sale.

Pentru ilustrarea îmbinării activității diferențiate, frontale și individuale, forme eficiente de organizare a activității cu elevii, ne-am propus să dăm în continuare trei exemple concepute de noi în predarea ortografiei, care pot să constituie sugestii pentru proiecte de activități didactice:

I. *Tema*: **Ortografierea formelor neaccentuate ale pronumelui personal și reflexiv.**

Obiectivul pedagogic: deprinderea de scriere corectă

1. *Activitatea frontală*: Prin întrebări—problemă se repetă formele neaccentuate ale pronumelor personale și reflexive. Se folosește și planșa confecționată în scopul formării deprinderilor corecte de scriere. După repetarea formelor neaccentuate, se descoperă textul scris pe tablă anterior, conținînd elemente de ortografie cu privire la pronume:

— Spune-mi, mi-ai adus caietul?
— Îți trebuia?
— Nu-mi trebuia, dar mi l-a cerut colega mea și i-am promis că i-l dau.
— Nu ți l-am adus, căci harta pe care am început-o nu am terminat-o încă. Te-am rugat să mi-l lași două zile. Dar ți-l voi aduce, fiindcă totdeauna m-am ținut de cuvînt.

Se analizează cu întreaga clasă formele folosite, specificîndu-se părțile de vorbire diferite pe care le leagă cratima.

2. *Activitatea diferențiată pe grupe*:

a) Elevii care nu au dificultăți în scrierea formelor neaccentuate ale pronumelor personale și reflexive vor primi alte sarcini, ca de exemplu:

— copiați textul nr. 2 de pe tablă, în care aveți cuvinte omofone, forme cu pronunțarea similară, dar care se scriu diferit, fiind categorii gramaticale deosebite:

Exemplu	Ortograma	Ce parte de vorbire este
1. Sar peste capră, dar s-ar putea să cad.	s-ar sar	pronume + verb verb
2. C-am vrut să fac așa e cam adevărat.	c-am cam	conj. + verb adverb
3. Ea i-a scris ce trebuia să facă.	i-a ea	pronume + verb pronume
4. Ne-am dus la un neam de-al nostru.	ne-am neam	pronume + verb substantiv

b) Elevii care necesită sprijin în formarea unor deprinderi vor primi următoarele probleme:

— copiați textul nr. 3 de pe tablă și subliniați forma corectă din exeplele:

1.	Iao / Ia-o	de aici	că-mi / cămi	face rău.
2.	Ma / M-a	anunțat ieri ca	să-ți / săți	spun.

Ne-am sâți
3. dus la bibliotecă iau cărți.
Neam să-ți

Credemă mai
4. că speriat.
Crede-mă m-ai

— Completați exercițiul de mai jos, punînd corect formele neaccentuate în locul celor accentuate:

Citește! + pe ea (cartea) = citește-o
Citește! + mie =
Citește! + mie + pe ea =
Privește! + pe ea =
Privește! + oe el =
Privește! + mie + pe ea =
Privește! + ție =
Privește! + pe ei =
Privește! + ție + pe ele =
Priviți! + pe noi =
Priviți! + pe voi =

3) *Activitatea frontală*:

Se analizează cu clasa răspunsurile elevilor din cele două grupe. Apoi se scriu pe tablă exemple cu forme neaccentuate formulate de elevi și se explică ortogramele folosite.

4) *Activitatea independentă*:

Să se alcătuiască o mică compunere despre vacanță în care să se folosească ortograme cu grupurile *verb* + *pronume*.

II. *Tema*: **Ortografia pronumelui.**

Obiectivul pedagogic: Formarea și consolidarea deprinderilor și automatismelor ortografice.

1. *Activitatea frontală*: Se citește elevilor mai întîi un text pregătit dinainte și apoi li se dictează:

„... îmi era ca și cînd m-aș fi întors din altă lume, și cînd maică-mea mă întreba ce-am văzut la școală, în uimirea mea nu știam să-i spun altveca decît c-am văzut pe Huțu lui Budulea plimbîndu-se cu bățul în mînă și că acum nu-l mai cheamă Huțu, ci Mihai și Budulea, ca pe taică-său cel cu cimpoile".

(I. S l a v i c i, *Budulea Taichii*)

Corectarea dictării s-a făcut prin intermediul elevilor, care au scris la tablă cîte o propoziție, analizînd totodată ortogramele întîlnite. Pentru a se scoate în evidență formele corecte ale pronumelor, am cerut elevilor să se utilizeze creta colorată și să confrunte formele scrise pe tablă cu cele din planșele afișate în clasă.

2. *Activitatea diferențiată pe grupe*:

a) Elevii care nu prezintă dificultăți în scrierea ortografică a pronumelor au primit sarcini ca:

— să se alcătuiască o compunere gramaticală în care să se folosească cît mai multe ortograme învățate, întîlnite și analizate.

— Să se selecteze formele corecte din exemplele:

Ne-am neam ne-am
dus la mare, întîlnit cu un de-al
Neam ne-am neam
ne-am
nostru și simțit bine.
neam

b) Elevii care necesită sprijin în rezolvarea exercițiilor și în scrierea corectă a pronumelor au primit următoarele sarcini:

— să se scrie aceeași ortogramă în cîte patru exemplare, la diferite persoane.

Ex. *mi-a* El mi-a dat o carte.
Profesorul mi-a cerut carnetul.
Mama mi-a dat bani.
Mi-a părut rău de cele întîmplate.

— După modelul „I-am trimis o carte", substituiți, răspunzînd la întrebările:

Ție! Ți-a trimis o carte.

Vouă? ____________________

Ei? ____________________

Lor? ____________________

Mie? ____________________

Nouă? ____________________

3. *Activitatea frontală*:

Se analizează răspunsurile celor două grupe după schema:

Ortograma	Ce parte de vorbire este?	Exemple date elevilor
Ți-a	pronume + verb	Ți-a expediat o scrisoare.

4. *Activitatea individuală*:

Se cere elevilor să răspundă afirmativ la întrebările de pe fișele care le-au fost distribuite:

Ai cumpărat florile ?	Le-aș cumpăra.
Ai citit cartea ?	____________
Ai văzut pe colegi ?	____________
Ai terminat desenul ?	____________
Ați scris temele ?	____________
Au desenat dealurile ?	____________
Ai găsit stiloul ?	____________
Mi-au cumpărat flori ?	____________
V-ar recita poezia ?	____________
Ți-ai făcut tema ?	____________

NOTĂ: Să se înlocuiască substantivele prin formele neaccentuate ale pronumelor respective.

III. *Tema*: **Exerciții aplicative la semnele de ortografie și punctuație**

Obiectivul pedagogic: Exersarea și formarea corectă a deprinderilor de folosire a semnelor ortografice și de punctuație

1. *Activitatea frontală*: Se dictează elevilor un text din balada *Pintea* de Șt. O. Iosif:

„Pintea stă prostit și rîde...
Ce să-i ceară ?... Ce să-i ceară ?
Mai nu crede, mai se-ndeamnă
Și răspunde-așa-ntr-o doară;
— Dă-mi putere, sfîntă zînă,
Ca să-i bat pe toți ciobanii
I-aș snopi numai o dată,
De m-or pomeni cu anii "

Pentru corectarea dictării se descoperă textul de pe tablă pentru confruntare. Urmează analiza fiecărui semn de ortografie și punctuație, numerotate în text, după schema:

Semnul de punctuație sau ortografie	Numele semnului	Explicarea folosirii semnelor

2. *Activitatea diferențiată pe grupe*:

— Elevii care nu prezintă dificultăți în folosirea semnelor de ortografie și de punctuație vor primi sarcini ca:

— Să dea opt exemple în care cratima să marcheze cele două situații *a*) pronunțarea împreună, în aceeași silabă, a două cuvinte diferite; *b*) legarea cuvintelor monosilabice neaccentuate de cuvintele dinaintea lor. *Ex.*: *să-i spui, să-mi, gîndindu-se, văzîndu-mă.*

— Să se transcrie corect textul următor, care conține greșeli de ortografie și punctuație:

„Ce mai faci dumneata conu Iliuță
Eram mîndru cămi spunea așa
Am fost și m-am plimbat îi răspundeam cu îndrăzneală
Așa și ce-ai mai văzut cu cine teai m-ai intîlnit
Am fost și-am văzut fîntînețele
M-am intîlnit cu băieții lui Matei Cîrloig".

b) Elevii care necesită sprijin în rezolvarea unor asemenea sarcini vor primi următoarele indicații:

— Completați propozițiile de mai jos cu cuvinte potrivite și cu semnele de punctuație necesare:

— Vrei . . . . ( )
— Spune-i . . . . ( )
— Vino . . . . ( )

— Vor primi, de asemenea, sarcina de a pune la sfîrșitul propozițiilor de mai jos semnele necesare:

Vă înșelați prietenilor răspunse el cu liniște aici zac mulți de-ai mei. Mai încolo e casa în care m-am născut.

(M. Sadoveanu, *Neamul Șoimăreștilor*).

Ce-au căutat turcii aici cînd au venit ce vijelie i-a adus

(Gala Galaction, *La Vulturi*).

— Vor construi propoziții în care să aibă următoarele ortograme:

Ne-am, n-aș, i-a, l-a, s-au, ce-au, să-ți, să-și, m-am, s-a.

3. *Activitatea frontală*: Se analizează cu toată clasa răspunsurile elevilor din cele două grupe. Apoi se scriu pe tablă propoziții în care să fie folosită cratima în ambele situații pe care le marchează. Analiza se face după schema:

Exemplu	Ortograma	Ce parte de vorbire este	Exemple date de elevi
Te-aș duce acolo	te-aș	pron. + verb	

Notă. În conceperea exercițiilor ne-am folosit și de lucrarea:
G. Beldescu, *Ortografia în școală*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1973.

4. *Activitatea individuală*: Se cere elevilor să construiască cîte o propoziţie cu ortogramele date ca exemple şi să le aşeze într-un tabel.

CONCLUZIE:

Activitatea diferenţiată duce la obţinerea unui nivel ridicat de pregătire a tuturor elevilor, atît a celor care întîmpină dificultăţi la învăţătură, cît şi a celor cu posibilităţi deosebite. Folosirea metodelor şi procedeelor specifice particularităţilor de vîrstă şi individuale trebuie să stimuleze dezvolturea lor *pînă la nivelul maxim* al disponibilităţilor pe care le are fiecare.

6. CONŞTIENTIZAREA NORMELOR ORTOGRAFICE PRIN JOCURI DIDACTICE

A învăţa elevii să scrie şi să vorbească corect limba română, limba naţională, nu este doar o obligaţie a cadrelor didactice investite cu acest deziderat, ci o datorie patriotică a fiecăruia dintre noi.

„Limba — spunea Vasile Alecsandri — este tezaurul cel mai preţios pe care îl moştenesc copii de la părinţi, depozitul cel mai sacru lăsat de generaţiile trecute şi care merită să fie păstrat cu sfinţenie de generaţiile ce-l primesc."

Etapa actuală a dezvoltării societăţii noastre pune în faţa profesorilor de limbă şi literatură română sarcini deosebite în vederea formării unor priceperi şi deprinderi temeinice de folosire corectă a limbii, în exprimarea orală şi scrisă a elevilor. Pentru realizarea acestui scop major în şcoală, învăţătorii şi profesorii de limbă şi literatură română fac eforturi deosebite, eforturi care însă nu întotdeauna sînt conjugate cu munca elevului, metodele şi procedeele folosite, stimulînd uneori într-o măsură prea mică gîndirea acestora.

În activitatea pe care o desfăşor ca profesor de limbă şi literatură română într-o localitate rurală, am căutat să fac din elev un colaborator apropiat, punîndu-l în situaţia de a observa, analiza, explica, motiva şi aplica faptele de limbă studiate, în vederea însuşirii deprinderilor de scriere şi exprimare corectă.

Din experienţa acumulată, am observat că numai prin aprofundarea raţională a faptului lingvistic, printr-o analiză şi argumentare logică a ortgramelor, a grupurilor de cuvinte, se ajunge la un proces conştient de scriere corectă.

Atît în cadrul orelor de gramatică, cît şi la cele de literatură (îndeosebi la momentul ortografic) am solicitat elevii să argumenteze, să motiveze şi să explice prin exemple proprii ortograma folosită, urmărind însuşirea con-

știentă a normelor unitare ale limbii literare. Cu acest prilej am folosit exemple ca:

Cînd scriem — „Se silește bietul creștin din răsputeri a-i face să înțeleagă." (Ion Creangă: *Moș Ion Roată*)

a-i,

ai — „Ai carte, ai parte." (*Proverb românesc*).

„Ai mei pierduți sînt pașă toți"
(George Coșbuc: *El-Zorab*)

Am cerut elevilor să-mi motiveze prin cunoștințe de gramatică fiecare grup de cuvinte în parte, să analizeze și să înlocuiască cu exemple proprii.

Ne-am propus să analizăm în fiecare oră un astfel de exercițiu, completat cu munca independentă cerută elevilor. În acest mod am reușit să corectez unele deprinderi de scriere greșită la elevi. Pentru ca activitatea de conștientizare a faptului de limbă, de stimulare a gîndirii și spiritului de observație, de mărire a capacității sale de analiză să se desfășoare mai atractiv, am conceput următorul joc ortografic:

Modul de realizare: Folosind lucrarea *Ortografia prin imagini și comparații* de Ion P. Necula, cît și citate din operele clasicilor literaturii române, am cules 52 de cuvinte care se ortografiază diferit. Cuvintele perechi au fost scrise pe cîte un cartonaș după modelul de mai jos:

Varianta I. Cartonașele pot fi scrise pe ambele părți. Prima parte va cuprinde întrebarea și cele două cuvinte. Pe partea opusă a cartonașului, exemple cu cele două cuvinte ortografiate diferit.

Cînd scriem?

l-a, — „L-a dus la oraș și l-a vîndut pe un preț ca vai de el." (Ion Agîrbiceanu: *Fefeleaga*)

la — „La joc și hori același rînd"
(George Coșbuc: *Dușmancele*)

„Cine vrea să cînte bine
Spună gama după mine:
Do-re, mi, fa, so, la, si do."
(Ion D. Vicol: *Cîntecul toamnei*)

Varianta a II-a. Cartonașele sînt scrise doar pe o singură parte (întrebarea și cele două cuvinte), iar partea opusă va cuprinde diferite ilustrații din operele literare îndrăgite de copii. Aceeași ilustrație o va avea și cartonașul care cuprinde exemplele de scriere diferită a grupului de cuvinte. Cartonașele perechi pot purta același număr, încă un indiciu de recunoaștere, pe lîngă ilustrație. În felul acesta elevii au posibilitatea autoverificării cunoștințelor, căutînd cartonașul pereche, după ce au explicat și motivat ortograma colegilor de întrecere.

Regula jocului: La joc pot participa un număr nelimitat de elevi. Acestora li se împart 2—3 cartonașe. Fiecare jucător va căuta să motiveze grupul de cuvinte, arătînd cînd se va scrie legat și cînd cu cratimă, cuvîntul sau grupul de cuvinte, argumentînd și prin alte exemple. Se acordă puncte de la 1—10, avînd în vedere exactitatea răspunsului, cît și gradul de dificultate al exercițiului. Dacă se întîmpină greutăți, colegul următor poate aduce completări și va primi diferența de puncte. Dacă nici unul din jucători

nu este în măsură să motiveze și să exemplifice, se consultă cartonașul pereche sau partea opusă a cartonașului (atunci cînd jocul se desfășoară fără prezența profesorului).

Cel care acumulează mai multe puncte este declarat cîștigător. Atunci cînd cartonașele sînt scrise pe ambele părți, jucătorii le vor ține în fața lor pe masă (bancă) cu întrebarea pe față. Se va consulta partea opusă numai după ce au primit încuviințarea partenerilor de joc (pentru autoverificare sau lămurirea altor inadvertențe).

La clasă am procedat astfel: Într-o oră, din cele programate la dispoziția profesorului, am adus și împărțit cartonașele elevilor. Aceștia au fost solicitați să motiveze ortogramele și să dea alte exemple cu scrierea diferită a cuvîntului sau a grupului de cuvinte. Procedeul a dus la o înviorare a atmosferei din clasă. Elevii s-au antrenat cu ambiție la rezolvarea cazurilor supuse spre dezbatere. Am constatat că astfel de exerciții dezvoltă atenția elevilor și străduința de a scrie corect. Fiecare elev și-a confecționat astfel de cartonașe, cu exemple adecvate din lectura citită, antrenîndu-se la joc cu colegii în timpul liber. În dorința de a găsi cît mai multe exemple, elevii au parcurs lectura suplimentară.

Cu eficiență am folosit aceste cartonașe și în cadrul momentului ortografic, la predarea și însușirea formelor neaccentuate ale pronumelui personal, în activitatea pe grupe, la consultații. Am organizat și activități între clasele paralele, sau grupe din aceeași clasă, concursuri gen: „Cine știe, răspunde"

Alăturat anexez setul complet al grupului de cuvinte și cîte un cartonaș, drept model, pentru fiecare variantă descrisă.

JOC ORTOGRAFIC

Scopul: Contribuții la formarea și dezvoltarea deprinderilor de exprimare corectă în scriere, a conștientizării faptului lingvistic. Motivarea de către elevi a videogramelor prin recunoașterea părților de vorbire din care este compus cuvîntul.

1. Cînd scriem? l-a, la	„Dumnealui l-a petrecut pînă la poartă." (P. D a n: *Scrieri alese*) „L-a dus la oraș și l-a vîndut pe un preț ca vai de el." (I. A g â r b i c e a n u: *Fefeleaga*) „La joc și la hori același rînd." (G. C o ș b u c: *Dușmancele*) „Mă închin, băieți ,la fața voastră cu sănătate, ca la un codru verde." (I. C r e a n g ă: *Amintiri din copilărie*) La școală am învățat notele muzicale: do, re, mi, fa, sol, la, si, do...
2. Cînd scriem? a-i, ai	„Să înceapă a-i țese din nou." (I. C r e a n g ă: *Amintiri din copilărie*) „Care au știut a-i domoli." (I. C r e a n g ă: *Amintiri din copilărie*) „Ai carte, ai parte." (*Proverb romanesc*) „Ai mei pierduți sînt pașă toți" (G. C o ș b u c: *El-Zorab*)

3. Cînd scriem s-au, sau

„Ziua dreptății se apropie... toate popoarele s-au mișcat."
(A. R u s s o: *Cîntarea României*)
Sau vii la mine, sau stai acasă
„S-au dus!"
(I. C r e a n g ă: *Amintiri din copilărie*)

4. Cînd scriem n-ai, nai

„N-ai glas de vifor, să jelești;
N-ai mîini de fier, ca fier să frîngi;
N-ai mări de lacrimi, mări să plîngi."
(G. C o ș b u c: *Moartea lui Fulger*)
„Dulce va doini din nai
Multe doine, mierla."
(G. C o ș b u c: *Concertul primăverii*)

5. Cînd scriem c-ai, cai

„Să vedem, poate c-ai pune ceva într-nsul."
(I. C r e a n g ă: *Amintiri din copilărie*)
Îmi pare rău c-ai plecat din satul nostru,
„Și cai învățați
Și cîini mai bărbați"
(*Miorița*)
„Și-oștenii-n șir, și pas de cai."
(G. C o ș b u c: *Moartea lui Fulger*)

6. Cînd scriem i-a, ia

„De pe atunci pămîntul i-a fost drag ca o mamă."
(L. R e b r e a n u: *Ion*)
„Bălcescu i-a trîntit chiar pumnul cu alviță între ochi,"
(C. P e t r e s c u: *Un om între oameni*)
„Nicoară a pășit pînă la el și i-a ridicat smucit fruntea..."
(M. S a d o v e a n u: *Nicoară Potcoavă*)
„Ia ascultați, măi, zise Gerilă..."
(I. C r e a n g ă: *Povestea lui Harap Alb*)
„C-ar fi păcat să ne ia alții pămînturile."
(L. R e b r e a n u: *Răscoala*)

7. Cînd scriem zi-le, zile

„Mîine cînd voi fi pămînt
Nu uita nici tu, și zi-le,
Zi-le doina, cîntec sfînt,
La copiii tăi, copile."
(Șt. O. I o s i f: *Cîntec sfînt*)
Săptămîna are șapte zile.

8. Cînd scriem mi-e, mie

„Eu nu cînt că știu cînta
Dar mi-e dragă țara mea."
(M. B a n u ș: *Țara mea*)
„Mi-e drag ca ochii mei din cap."
(G. C o ș b u c: *El-Zorab*)
Mie mi-a plăcut întotdeauna adevărul.

9. Cînd scriem
c-ar,
car

„C-ar fi păcat să ne ia alții pămînturile."
(L. Rebreanu: *Răscoala*)
„Cît cei pe car, bade "
(I. Creangă: *Amintiri din copilărie*)

10. Cînd scriem
v-ar,
var

„Din trecutul de mărire v-ar privi cel mult ironic."
(M. Eminescu: *Scrisoarea III*)
„Plecîndu-și fruntea ei de var."
(O. Goga: *Trecerea convoiului mortuar*)

11. Cînd scriem
că-i,
căi

„Că-i feciorul lui Ștefan a Petrei..."
(I. Creangă: *Amintiri din copilărie*)
„Și-i un neom, că-i dezertor."
(G. Coșbuc: *Lupta vieții*)
„Că-i mai ortoman..."
(*Miorița*)
„Din stînga, din dreapta, din față,
Din rîpi și pe o sută de căi."
(G. Coșbuc: *Faptul zilei*)

12. Cînd scriem
m-ai,
mai

„Nu ți-i destul că m-ai amețit "
(Z. Stancu: *Desculț*)
Ce frumoasă-i luna mai ...
Să mai vii pe la noi.

13. Cînd scriem
l-aș,
laș

„Da'că l-aș ucide în bătaie, cînd aș afla că el a prins pupăza."
(I. Creangă: *Amintiri din copilărie*)
„Nu l-aș purta nici de poruncă."
(G. Coșbuc: *Dușmancele*)
„Dar lucrul cel mai laș din lume
E un bărbat tînguitor."
(G. Coșbuc: *Lupta vieții*)

14. Cînd scriem
s-a,
sa

„S-a ridicat de jos cu fața strîmbată de furie și s-a năpustit asupra băiatului negricios."
(C. Petrescu: *Un om între oameni*)
Mamă-sa se uita la el cu uimire.

15. Cînd scriem
să-i,
săi

„Să te tupilezi jos, la pămînt, și să-i lași să te latre cît le place."
(I. Creangă: *Amintiri din copilărie*)
„Ian să-i fi sculat la treabă, ș-apoi să-i vezi cum se codesc."
(I. Creangă: *Amintiri din copilărie*)
„Sinan însuși, tîrît de ai săi, căzu călare de pe pod în baltă."
(N. Bălcescu: *Romanii supt Mihai Voievod Viteazul*)

16. Cind scriem ţi-i, ţii

„De vînzare ţi-i găinuşa aceea, măi băiete?"
(I. C r e a n g ă: *Amintiri din copilărie*)
„Dar deodată cu ochi vii,
Stă pe loc – să mi te ţii "
(G. C o ş b u c: *Iarna pe uliţă*)

17. Cind scriem n-aş, naş

„Spune-mi, n-aş fi un nătărău de frunte, cind m-aş încrede în tine "
(C. N e g r u z z i: *Alexandru Lăpuşneanul*)
„Tot n-aş fi rămas aşa de umilit în faţa ei."
(I. C r e a n g ă: *Amintiri din copilărie*)
„Orice naş, îşi are naşul."
(*Proverb românesc*)

18. Cind scriem mi-au, miau

De sub masă se auzea un glas tînguitor: miau, miau
„Mi-a spus mie cine l-a văzut că Ion a luat-o."
(I. C r e a n g ă: *Amintiri din copilărie*)
„Mi-au făcut mult bine sfaturile tale, mult bine."
(L. R e b r e a n u: *Răscoala*)

19. Cind scriem mi-i, mii

„Că feciorul mi-i în cătană de doi ani."
(L. R e b r e a n u: *Ion*)
„Mi-i foame! Vreau să trăiesc..."
(N. L a b i ş: *Moartea căprioarei*)
„Sute de mii de tunuri detunau înverşunat de dincolo de rîpă."
(A. M i h a l e: *Fuga*)

20. Cind scriem ne-am, neam

„Ne-am despărţit unul de altul, răbăgiţi de frig şi hămisiţi de foame."
(I. C r e a n g ă: *Amintiri din copilărie*)
„Iară flamura cea verde se înalţă an cu an,
Neam cu neam urmîndu-i zborul şi sultan după sultan."
(M. E m i n e s c u: *Scrisoarea III*)

21. Cind scriem de-al, deal

„Un sfînt de-al cărui chip te temi,
Abia te-aude cind îl chemi."
(G. C o ş b u c: *Moartea lui Fulger*)
„De-aş fi ştiut că eşti în deal,
Mergeam pe altă cale."
(G. C o ş b u c: *De pe deal*)

22. Cind scriem ce-i, cei

„Ce-i pasă codrului de ea
Ce-i pasă unei lumi întregi
De moartea mea!"
(G. C o ş b u c: *Moartea lui Fulger*)
„Hai să dăm mînă cu mînă
Cei cu inima română."
(V. Al e c s a n d r i: *Hora Unirii*)
„Trăiesc acei ce vreau să lupte,
Iar cei fricoşi se plîng şi mor".
(G. C o ş b u c: *Lupta vieţii*)
Ce-i drept, cei care au fost astăzi la noi au făcut treabă foarte bună.

23. Cînd scriem ce-l, cel

„Cînd simți mîna străină, ce-l prinse de căpăstru."
(I. A g â r b i c e a n u: *Fefeleaga*)
„Comediant e cel ce plînge
Și-i un neom că-i dezertor."
(G. C o ș b u c: *Lupta vieții*)
„Inima mi se bate cînd aud numele lui Alexandru cel Bun, lui Ștefan cel Mare, Mihai Viteazul."
(M. K o g ă l n i c e a n u: *Cuvînt introductiv la Cursul de istcric națională*)

24. Cînd scriem ce-a, cea

„Despărțindu-se de calul ce-a ajutat-o o viață..."
(I. A g â r b i c e a n u: *Fefeleaga*)
„Asta-i fata moșneagului cea cuminte... îi răspunse moș Costache."
(M. S a d o v e a n u: *Diminețí de iulie*)

25. Cînd scriem mi-a, mia

„Mi-a spus mie cine l-a văzut că Ion a luat-o."
(I. C r e a n g ă: *Amintiri din copilărie*)
Să-mi înapoiezi mia ce mi-o datorezi.
Pe fetița înaltă și brunetă o cheamă Mia.

26. Cînd scriem c-am, cam

„Iaca pozná, c-am scăpat-o!"
(I. C r e a n g ă: *Amintiri din copilărie*)
„Prin locurile iestea e cam greu de călătorit singur."
(I. C r e a n g ă: *Harap Alb*)

27. Cînd scriem iau

„I-au suit pe șlepuri... i-au legat de prăjini și i-au dus la tîrg, la Turnu."
(Z. S t a n c u: *Desculț*)
„Păi de unde să iau eu, măria-ta, pește de-ăsta!"
(*Pescăruș Împărat*)

28. Cînd scriem c-a, ca

„Pe cînd spunea c-a înțeles, simțea cum i se umple sufletul de o amărăciune dureroasă."
(L. R e b r e a n u: *Răscoala*)
„De-aș avea pe gîndul meu,
Un cal aprig ca un leu."
(V. A l e c s a n d r i: *Doina*)

29. Cînd scriem s-ar, sar

„Poate s-ar bucura și el cînd ar afla vestea asta."
(*Tinerețe fără bătrînețe*)
„De pe coastă vin țipînd
Și se-mping și sar rîzînd."
(G. C o ș b u c: *Iarna pe uliță*)

30. Cînd scriem te-i, tei

„Cînd te-i face mare o să faci cum ai vrea tu."
(I. Al. B r ă t e s c u V o i n e ș t i: *Puiul*)
Te-i găsi unde te-i ascunde.
„Mă abat pe la tei cu gîndul să prind pupăza, căci aveam grozavă ciudă pe dînsa."
(I. C r e a n g ă: *Amintiri din copilărie*)

31. Cînd scriem du-ne, dune

„Deci, du-ne la pierzanie, ori la slobozenie."
(I. B u d a i D e l e a n u: *Ţiganiada*)
În deșert nisipul se adună în mari dune.
Du-ne și pe noi la pădure!

32. Cînd scriem ne-a, nea

„Profesorul a stat lîngă noi pînă ne-a tuns chilug."
(I. C r e a n g ă: *Amintiri din copilărie*)
Cîmpurile sînt scăldate de o nea strălucitoare.
Ce bun e cu noi nea Vasile.

33. Cînd scriem ș-ale, șale

„Ș-ale rîurilor ape, ce sclipesc fugind în ropot
De departe în văi coboară tînguiosul glas de clopot."
(M. E m i n e s c u: *Călin (file din poveste)*)
Se plînge de dureri puternice de șale.

34. Cînd scriem vi-i, vii

„Acum vi-i vremea..."
(I. C r e a n g ă: *Amintiri din copilărie*)
„Moș Gerilă, bun venit
Bradul nostru împodobit
Cu steluțe argintii
Mult te-am așteptat să vii."
(T. C o n s t a n t i n e s c u: *Cîntec de iarnă*)
„A ruginit frunza din vii
Și rîndunelele-au plecat."
(A r t u r S t a v r i: *A ruginit frunza din vii*)

35. Cînd scriem m-or, mor

„Cu frunze m-or înveli,
Cu freamătul m-or jeli."
(*Toma Alimoș*)
„M-or troieni cu drag
Aduceri aminte."
(M. E m i n e s c u: *Mai am un singur dor*)
„Să mă lăsați să mor
La marginea mării."
(M. E m i n e s c u: *Mai am un singur dor*)
„Și urcînd prin dreptul podului numai iaca și ursul: mor, mor!"
(I. C r e a n g ă: *Harap Alb*)

36. Cînd scriem p-un, pun

„Veverița, de mirare,
Cînd e-n vîrf de fag,
Cînd p-un ram, cînd pe-altul sare."
(G. C o ș b u c: *Chindia*)

„Mă abat iar pe la tei, mă sui într-însul, pun urechea la gura scorburii..."
(I. Creangă: *Amintiri din copilărie*)

37. Cînd scriem l-or, lor

„Măcar că au pățit multe, tot cearcă în pădurea lui să vadă nu l-or putea găbui cumva?"
(I. C r e a n g ă: *Harap Alb*)

„Și mama lor le spunea că-i învață să zboare."
(I. Al. B r ă t e s c u V o i n e ș t i: *Puiul*)

38. Cînd scriem i-ar, iar

„Cui nu i-ar fi plăcut acea seară de vară "
(B. Șt. D e l a v r a n c e a: *Liniște*)

„Trece în casă de la vatră pe laviță, apoi merge iar la vatră."
(I. A g â r b i c e a n u: *Bunica Iova*)

Eu stăteam cuminte, iar el mă îmbrîncea.

39. Cînd scriem v-oi, voi

„Iar de nu, apoi,
V-oi zidi pe voi,
V-oi zidi de vii,
Chiar în temelii."
(V. A l e c s a n d r i: *Mănăstirea Argeșului*)

„Voi n-aveți flori, nici cîntece, nici fluturi."
(O. G o g a: *Cîntăreților de la oraș*)

40. Cînd scriem n-oi, noi

„Dacă n-oi prinde atît cît trebuie..."
(M. S a d o v e a n u: *Nada florilor*)

„La noi sînt codrii verzi de brad
Și cîmpuri de mătase..."
(O. G o g a: *Noi*)

„De la munte
Pînă-n vale,
Noi orașe îmi ies în cale."
(E. F r u n z ă: *Ce frumoasă-i țara mea*)

Purta ghete noi, frumoase,

41. Cînd scriem n-or, nor

„De-acum vor fi și ei bogați,
N-or cere la străini!"
(G. C o ș b u c: *El-Zorab*)

„Nici un nor văzduhul n-are
Foc sub el să mai ascunză."
((G. C o ș b u c: *In miezul verii*)

42. Cînd scriem de-a, dea

„Și venind de-a dreptul la tavă, apucă o gură de jăratec."
(I. C r e a n g ă: *Harap Alb*)

„Să nu dea Dumnezeu cel sfînt
Să vrem noi sînge, nu pămînt!"
(G. C o ș b u c: *Noi vrem pămînt*)

43. Cînd scriem l-ați, lați
„Nu, domnule Dick, nu l-ați omorît dintr-o singură lovitură."
(J. V e r n e: *Cinci săptămîni în balon*)
„Fram recunoscu, îndată, pași lați și grei, ca urmele lui."
(C. P e t r e s c u: *Fram, ursul polar*)

44. Cînd scriem c-am, cam
„Iaca, poznă, c-am scăpat-o "
(I. C r e a n g ă: *Amintiri din copilărie*)
De multe ori e cam greu să spui adevărul.

45. Cînd scriem v-a, va
Cine v-a chemat pe toți la mine?
Mi-a promis că se va arăta mulțimii.
Ce v-a determinat să procedați astfel?
Va pleca mîine de la noi

46. Cînd scriem n-a, na
„Dar n-a fost el ... Să-l văd venind
Aș mai trăi o viață."
(G. C o ș b u c: *Mama*)
Na, c-o făcui și pe asta!

47. Cînd scriem c-or, cor
„Cînd cîntam în cor, lovea diapozonul de colțul catedrei..."
(M. S a d o v e a n u: *Domnu' Trandafir*)
„Și poate c-or mai trăi și astăzi."
(M. E m i n e s c u: *Făt -Frumos din lacrimă*)

48. Cînd scriem ce-ai, ceai
„ — Acu să le număr? Pîn-acu ce-ai numărat?"
(I. L. C a r a g i a l e: *Cănuță om sucit*)
Cînd am fost bolnav, cu-n ceai m-am făcut bine.

49. Cînd scriem ș-al, șal
„Pe cîmpile, la izvor
Ș-al meu dor e călător."
(*Doină de dor*)
Pentru paltonul cel nou ți se potrivește acest șal.

50. Cînd scriem m-oi, moi
„Mă tem că m-oi îneca cu cal cu tot."
(I. C r e a n g ă: *Harap Alb*
Purta ghete moi și frumoase.
Îmi mîngîia obrajii îmbujorați și moi.

51. Cînd scriem ni-l, Nil
„De-aveam un cimitir în sat
Ni-l făceați lan, noi boi în jug."
(G. C o ș b u c: *Noi vrem pămînt*)
Pe bădița ni-l aduceam bine aminte.
În fluviul Nil sînt mulți crocodili.

52. Cînd scriem a-și, ași
Ostașii români sînt gata a-și da viața pentru apărarea țării noastre.
Ei sînt ași în meserie.

7. EVOLUȚIA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE PÎNĂ ÎN SECOLUL AL XIX-LEA

(recapitulare — limba de predare, maghiară)

Obiective pedagogice operaționale:

La sfîrșitul activității elevii vor ști:

a) să indice cel puțin 5 etape semnificative în constituirea și evoluția limbii literare românești pînă în a II-a jumătate a veacului al XIX-lea („Momentul Coresi", Momentul Varlaam"; „Biblia de la București"; Cronicarii; „Momentul 1848");

b) să coreleze etapele semnificative ale evoluției limbii literare, indicînd momentele majore de dezvoltare a literaturii române.

Metode și procedee: problematizarea, descoperirea, munca independentă și diferențiată în grup.

Mijloace de învățămînt și materiale didactice: retroproiector, pick-up, tabla, folii pentru retroproiector, fișe pentru muncă independentă, planșe și tabele sinoptice confecționate cu ocazia predării capitolelor care vor fi sistematizate și aprofundate, ca:

— Literatura populară — sursă de inspirație pentru literatura cultă.

— Literatura română veche.

— Contribuția cronicarilor la dezvoltarea limbii și literaturii române.

— Rolul *Daciei literare* în orientarea literaturii pașoptiste.

DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII

Activitatea profesorului

I.

Definiți trăsăturile esențiale ale folclorului românesc.

Ilustrați prin exemple semnificative principalele teme și motive folclorice.

Identificați cărui gen și cărei specii literare aparține creația folclorică pe care o vom asculta de pe disc. (O doină de haiducie.)

Demonstrați prin cîteva exemple semnificative influența literaturii populare asupra literaturii culte.

Activitatea elevului

Elevii își argumentează afirmațiile cu exemple caracteristice.

Reproduc versuri reprezentative, pe care le comentează, stabilind temele și motivele folclorice românești și de circulație universală. Notează caracteristicile de formă și de conținut și fixează creația în cadrul genurilor și speciilor literaturii populare.

Se formulează concluzii, care se fixează în planul de pe tablă (vezi anexa nr. 1) și în caietele de notițe ale elevilor privitoare la ideea că literatura populară constituie punctul de plecare pentru literatura cultă.

II.

Se distribuie elevilor *fișe de lucru* de diferite culori, în funcție de sarcina didactică pe care o au de efectuat elevii (vezi anexa nr. 2).

Ilustrați felul în care filonul umanist care caracterizeată literatura populară se continuă în creația cronicarilor.

Elevii rezolvă problemele de pe fișe în cele cinci minute rezervate acestui moment al lecției.

Paralel cu evaluarea fișelor, se completează schema de pe tablă cu noi idei și concluzii valoroase privitoare la epoca umanismului românesc (vezi anexa nr. 1).

Elevii își argumentează afirmațiile, subliniind preocuparea cronicarilor de a fixa în conștiința românească idei importante legate de originea limbii și a poporului român

III.

Exemplificați felul în care preocupările umaniștilor români se continuă prin iluminiștii români în vederea întăririi conștiinței naționale a poporului român

Se proiectează cu retroproiectorul două citate din lucrările reprezentanților „Școlii ardelene".

Elevii dezbat problema pusă în discuție și notează idei, îmbogățind schema de pe tablă.

Elevii recunosc și comentează textele respective și fixează idei legate de importanța iluminismului românesc.

IV.

Reliefați felul în care iluminismul românesc se continuă la noi prin programul *Daciei literare* și preocupările pașoptiștilor.

Elevii vor avea o privire de ansamblu asupra etapelor mai importante în evoluția literaturii române, care, — într-o perioadă relativ scurtă — a atins valorile unor literaturi cu mari tradiții.

Pe parcursul lecției, elevii își vor da seama că *folclorul* constituie pentru literatura noastră națională un element fundamental și permanent, care i-a imprimat o notă particulară.

Temă pentru acasă: Aprofundați în pregătirea voastră individuală felul în care scriitorii pașoptiști valorifică literatura populară română (teme, motive, specii, imagini poetice, elemente de versificație, limbaj).

EVOLUȚIA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

– expresia vieții spirituale a poporului român

– caracter profund / național
\ unitar

– mesaj umanist { dragoste de om
iubire de / viață
\ țară

– forță morală în viața poporului

Limba și literatura populară

Limba și literatura cultă

Literatura română veche
(sec. XV–XVI–XVII)
UMANISMUL

– se pun bazele limbii române literare
– filon umanist
– valorificarea înțelepciunii populare
– cultivarea posibilităților de expresie a limbii

Școala ardeleană
(sec. al XVIII-lea)
ILUMINISMUL

– îmbină lupta / antifeudală
\ emanciparea poporului român din Transilvania
– activitatea de luminare prin cultură
– întărirea conștiinței naționale

Momentul 1848
(sec. al XIX-lea)
ROMANTISMUL

– *Dacia literară* – călăuză în orientarea literaturii pe un
făgaș { original
național
– mesaj umanist
militant
patriotic
– folclor { culegere
inspirație

Pe fișele de *culoare galbenă* sînt fixate următoarele probleme la care trebuie să răspundă elevii cu medii de 5–6 la acest obiect:

1. Care este singurul text dacic care ni s-a păstrat și unde s-a descoperit?

2. Subliniați răspunsul corect la întrebarea: Cărui cărturar îi aparține lucrarea *Cartea romanească de nvățătură* Dosoftei, Simion Ștefan, Varlaam?

Fișele de *culoare roz*, împărțite elevilor cu medii de 7–8, cuprinde următoarele sarcini didactice:

1. Subliniați răspunsul corect la întrebarea: Care este prima tipăritură în limba română?

Liturghierul lui Macarie?

Catehismul luteran?

Apostolul lui Dimitrie Liubavici?

2. Ce importanță au tipăriturile lui Coresi?

Problemele cele mai grele împărțite elevilor cu medii de 9–10, sînt fixate pe fișe de culoare *albastră*, după cum urmează:

1. Care este primul text manuscris în limba română și ce știți despre limba lui?

2. Reproduceți un fragment din prefața tipăriturii lui Simion Ștefan care ilustrează concepția autorului despre limbă

Anexa nr. 3

„Națiunea română își trage originea de la coloniile romane aduse de împăratul Traian, la începutul secolului al II-lea, ca să apere provincia Dacia cu un număr foarte mare de veterani".

(*Supplex Libellus Valachorum Transilvaniae*)

„Limba românească e acea limbă lătinească comună, care pre la începutul sutei a doua era în gura romanilor și a tuturor italienilor".

(P e t r u M a i o r – *Disertație pentru începutul limbii române*)

8. „ȚIGANIADA" (PREZENTARE GENERALĂ)

1. *Obiective*: La sfîrșitul activității, toți elevii sînt în măsură:

1.1. să explice tema operei, indicînd cîteva aspecte ale orînduirii feudale și elemente de critică a instituțiilor specifice acestei orînduiri, exclusiv pe baza unei dezbateri și a unor comentarii pe fragmente-cheie din poemul lui Budai-Deleanu;

1.2. să explice caracterul alegoric al operei, identificînd pretextul pentru întreprinderea criticii sociale în *Țiganiada*;

1.3. să explice în ce constă caracterul satiric al *Țiganiadei*, precizînd numele eroilor și „tehnica" argumentării acestora în favoarea monarhiei (Baroreu), a republicii (Slobozan), a concepției luministe a autorului (Janalău);

1.4. să identifice cel puțin 3 surse ale fantasticului în *Țiganiada*, precizînd: mitul apei vii, mitul invulnerabilității, palatul desfătărilor, iadul și metamorfozele;

1.5. să explice structura burlească a *Țiganiadei*;

1.6. să indice sursa comicului în *Țiganiada*, precizînd cel puțin 6 elemente: peripețiile țiganilor, îmbrăcămintea (pitorescul) țiganilor, așezările, foamea pantagruelică, denumiri de localități, fonetisme țigănești.

1.2. Obiectivele sînt realizabile în timp de 2 ore (100 minute);

1.3. Obiectivele asumate sînt în consens cu cerințele programei de învățămînt.

2. *Metode și procedee*: conversația euristică, comentariu pe text, problematizare, învățare prin descoperire.

3. *Materiale folosite*: I. Budai-Deleanu, *Țiganiada*, folii pentru retroproiector, fișe de lucru, fișe conspect.

4. *Desfășurarea lecției*:

Iluminismul, Școala ardeleană. Prin discuție cu elevii se ajunge la: *Țiganiada* (*Tabăra țiganilor*)

(*Poemațion eroi-comico-satiric*), prima și singura epopee eroi-comică din literatura noastră. Titlul se va proiecta pe ecran utilizînd secvența din diafilmul „Școala ardeleană" (unde este indicat titlul și subtitlul operei).

Folosind învățarea prin descoperire, li se va propune elevilor să definească epopeea folosind „Dicționarul de limbaj poetic".

Plecînd de la subtitlul operei, le propunem elevilor ca prin lecție, pe baza fișelor conspect întocmite de ei în urma lecturii cărții și a studiilor indicate, folosind comentariul pe text, să demonstreze că *Țiganiada* este *Poemațion eroi-comico-satiric*.

În dezbatere vom fixa cu elevii următoarele probleme:

a) *Caracterul alegoric* — pretext pentru ascuțită critică socială.

b) *Tema operei* — aspecte ale orînduirii feudale, atac împotriva instituțiilor pe care se sprijină.

c) *Compoziția* — Epistolie închinătoare către Mitru Perea — Prolog — invocație către muză — textul propriu-zis format din douăsprezece cînturi.

d) *În ce constă caracterul satiric al operei?*

Plecînd de la text, se subliniază elementele realiste: discuțiile din soborul țigănesc pentru a decide care formă de guvernămînt este mai bună: Baroreu susține monarhia, Slobozan — republica, Janalău — concepția autorului, în spirit iluminist (cînt X,) condamnă războaiele de acaparare, goana după înavuțire (cînt VI strofa 36, condamnă tagma preoțească (cînt VI strofa 35), — Scena cu satana travestită în fecioară); condamnă justiția coruptă, în persoana vrednicului jude Neagu,"care numai pe-o parte aude". Acuză și demască ideologia statului feudal. (Se face și comentariul altor citate, subliniind ideile iluministe vehiculate de poet)

e) *Țiganiada are elemente fantastice. Care sînt sursele și substratul fantasticului în operă?*

Elementele luate din mitologia populară:

— apa vie — apa moartă, descîntecul popular capătă virtuți civice;

— Brîndușa, mama lui Parpangel, îl face invulnerabil, scăldîndu-l în apa unui izvor fermecat, ca zeița Tetis pe Achile;

— Cu ajutorul descîntecului, Brîndușa își găsește fiul;

— Palatul desfătărilor — înconjurat de o pădure magică (referiri la studiul *Estetica basmului* de G. Călinescu).

În discuția cu elevii se subliniază că stratul fantastic în *Țiganiada* este purtătorul specificității noastre naționale.

Descinderea lui Parpangel în infern și înălțarea în paradis este pretextul pentru a imagina raiul și iadul. Poetul imploră muza:

„Scoate-mă afară din borta iadului puturoasă,
Că mă-nădușesc de fum și pară."

(cînt IX strofa 96)

Parpangel își exprimă uimirea în fonetisme savuroase (cînt IX strofa 73)

Universul nu este dramatic (cînt IX strofa 79). În infern, eroii sînt așezați după păcatul social, în funcție de crima făcută față de colectivitate.

— *Metamorfozele*: Romica — metamorfozată în nuia (paralelă cu literatura universală — mirt mirositor); satana — metamorfozată în corb.

Acțiunea de pe pămînt este dublată de intervenția unor forțe supranaturale, ca și în epopeea clasică.

— *Structura burlească*: Autorul înlocuiește primatul onoarei cavalerești prin obsedanta foame a oștilor de țigani de la Spăteni, iar vitejia lui Orlando, prin strategia lui Parpangel. Eufonia numelui Romica este o replică burlească la apelativul fatalei Angelica din *Orlando — inamorato* și *Orlando — furioso*.

Întrebare problemă: Structura burlească a *Țiganiadei* face din poemul eroi-comic o antiepopee fantastică? (Finalitatea fantasticului este realistă. Fantasticul este purtătorul specificității noastre naționale.)

f) *Care este natura și sursa comicului în Țiganiada?*

Comicul este susținut de: peripețiile țiganilor, părțile poemului în care se vorbește despre țigani, pasajele care susțin alegoric faptele și cuprind intervenția autorului; gloatelor de țigani înfometați le apare raiul ca un paradis de bunătăți culinare (cînt IX strofa 112) și strofa 114) nume proprii sugestive (Sperlea, Gogoman, Goleman), denumiri de localități: Spăteni, Inimoasa, Bărbătești, Alba, în contrast cu lipsa de vitejie a țiganilor, fonetisme savuroase din limbajul țiganilor. Comicul: de situație, de caracter, de limbaj.

g) *Ce fapte și personaje imprimă operei caracter eroic?*

Figura lui Țepeș este privită de autor cu simpatie și multă admirație, ca prototipul domnitorului luminat, sever, dar drept, curajos și viteaz, cu dragoste de țară și de norod, pentru care este gata să-și sacrifice nu numai domnia, ci și viața (cînt IV strofa 32), cînt 11, și strofa 115).

Întrebare problemă: Autorul acordă locul central în operă lui Vlad Țepeș?

Romândor — personaj simbol — dorul de libertate.
Elogiul vieții în libertate (cîntul XI strofa 115)
Elogiul luptei antiotomane.

Concluzie: I. Budai-Deleanu este întîiul poet cult care ridică poezia la un nivel superior, creînd un stil original, sprijinit pe graiul viu al poporului.

Se precizează elevilor nivelul la care au ajuns în raport cu obiectivele asumate. În final, pentru sistematizarea cunoştinţelor şi pentru organizarea materialului, se proiectează următoarea schemă:

Ţiganiada (Tabăra ţiganilor)

Poemaţion eroi-comico-satiric

Prima şi singura epopee eroi-comico din literatura noastră.

Caracter alegoric — ascuţită critică socială, cu elemente iluministe.

Compoziţia: Epistole închinătoare către Mitru Perea/Prolog — invocaţie către muză (influenţa lui Homer)/Textul propriu-zis — douăsprezece cînturi, după modelul epopeii clasice.

Poemaţion eroi-comico-satiric

Eroic — elogiul luptei antiotomane;
— figura lui Vlad Ţepeş, prototipul domnitorului luminat, sever dar drept, viteaz apărător al independenţei ţării;
— elogiul vieţii în libertate: Romândor, dorinţa maselor de a continua lupta;
— patriotismul.

Satiric — critica instituţiilor feudale: justiţia, biserica, statul feudal

Comic — peripeţiile ţiganilor;
— imaginea raiului;
— nume proprii;
— toponimice;
— fonetisme savuroase.

Fantastic — finalitate realistă;
— purtătorul specificităţii noastre naţionale.

Pentru liceele de filologie şi în funcţie de nivelul claselor, se pot aborda şi faptele de limbă: corelarea dintre idee şi conţinut, verbe noi, locuţiuni corespunzătoare, sinonim arhaic, îmbinarea de neologisme cu termeni neobişnuiţi, arhaici sau regionali, vocative arhaice, particularităţi de grai şi elemente folclorice specifice, prezente în *Ţiganiada*.

Evaluare

Elevilor li se va aplica următoarea probă docimologică:

1. În ce constă *pretextul* şi care este „ţinta reală" a criticii sociale din *Ţiganiada*?

a) *Pretextul* constă în . . . .
. . . .
b) „Ţinta reală" este . . . .
. . . .

2. Precizaţi cel puţin trei surse ale fantasticului în *Ţiganiada*

a) . . . .
b) . . . .
c) . . . .

3. Care dintre cei trei eroi de mai jos susțin concepția iluministă a autorului (Încercuiți numele potrivit)

a) Baroreu

b) Slobozan

c) Janalău

4. Elaborați o lucrare cu titlul „Sursele comicului în *Țiganiada*."

9. „SATIRĂ. DUHULUI MEU" DE Gr. ALEXANDRESCU

Obiective operaționale:

1. În domeniul cognitiv:

— să cunoască fondul de idei și sentimente al poeziei;

— să cunoască principalele trăsături ale clasicismului românesc;

— să descopere elementele clasice în creația lui Gr. Alexandrescu;

— să aplice cunoștințele teoretice dobîndite la comentariul literar al poeziei;

— să aprecieze clasicismul din punctul de vedere al influenței avute pentru dezvoltarea ulterioară a literaturii;

— să se deprindă a sesiza modalitățile artistice de satirizare a moravurilor vremii din poezie;

— dezvoltarea observației, a capacității de a înțelege particularitățile artistice ale operei;

— receptarea mesajului estetic al poeziei.

2. În domeniul afectiv:

— descoperirea și trăirea momentelor emoționale ale operei;

— să cultive gustul pentru studiul satirei, accentuîndu-se prin aceasta educația estetică a elevilor;

— valorificarea potențelor instructiv-educative ale textului literar;

— să stimuleze, prin studierea satirei, valorile extraestetice fundamentale incluse (patriotismul, spiritul de justiție).

Tipul lecției: combinată (mixtă).

Metode și procedee: conversația euristică, învățarea prin lectură dirijată, lectura expresivă, problematizarea, descoperirea, corelarea, munca independentă.

Mijloace de învățămînt: portretul poetului, diafilmul didactic, diapozitive (salonul Conti), album de pictură, *Joc de cărți* de Th. Aman, volume de versuri, fișe de lectură (fragmente din *Amintirile* lui Ion Ghica despre Gr. Alexandrescu), fișe de muncă independentă, fișe de vocabular, expoziție de carte.

Desfășurarea lecției:

Momentul I (5'). Dialog cu elevii referitor la:

— Condițiile istorice în care apare clasicismul francez.

— Particularitățile clasicismului francez. Reprezentanți și opere (Corneille — *Cidul*, Racine — *Andromaca*, Molière — *Femeile savante*, Boileau — *Satire*, J. de la Bruyère — *maxime*).

— Elemente clasice în literatura română. Particularitățile clasicismului românesc.

— Reprezentanți, opere (C. Facca — *Franțuzitele*; V. Alecsandri — *comedii*; B. Paris Mumuleanu — *caracterele*; D. Țichindeal, Al. Donici — *fabule*, Gr. Alexandrescu — *epistole, satire, fabule*.

Momentul II (3'). Lectura fragmentului din *Amintirile* lui Ion Ghica despre Grigore Alexandrescu, referitor la portretul moral și formația clasică a scriitorului.

— Concepția lui Gr. Alexandrescu despre sarcinile literaturii vremii: concepție clasică; literatura are funcție socială, trebuie să placă și să moralizeze:

„Am avut datoria să fac ceea ce am putut: să pun și eu o piatră cît de mică la zidirea obștească — ... Poezia e cea mai antică artă a spiritului omenesc, de aceea legile popoarelor celor antice erau scrise în versuri; de aceea, în șirul literelor poezia are un loc așa de înalt" (Gr. Alexandrescu).

Momentul III (7'). Lectura expresivă a poeziei *Satiră. Duhului meu*, realizată de profesor, sau audierea poeziei din banda magnetică, după care se indică sarcinile receptării poeziei. *Elevii au de rezolvat sarcinile indicate pe fișele distribuite* înainte de începerea orei:

— Încadrarea scriitorului în epocă.

— Punctul de plecare al satirei.

— Indicarea aspectelor care surprind caracterul social-istoric al epocii, atmosfera vremii.

— Definirea portretului moral al scriitorului.

— Portretul tînărului filfizon.

— Portretul celor patru cucoane.

— Descoperirea procedeelor pentru individualizarea caracterelor și satirizarea personajelor.

— Definirea naturii conflictului.

— Descoperirea surselor comicului și a formelor acestuia.

— Descoperirea faptelor stilistice relevante pe niveluri expresive (fonetic, lexical, gramatical, figurativ).

— Descoperirea notelor definitorii ale noțiunii de satiră. Apartenența operei la clasicism.

— Semnificația titlului poeziei.

Se recomandă elevilor să-și consemneze observațiile și exemplele pe fișele distribuite înaintea începerii orei.

Momentul IV (20'). *Receptarea treptată a poeziei* prin *antrenarea elevilor* pentru rezolvarea sarcinilor date.

Momentul V (12'). Se valorifică *dizertația școlară* și *conversația* în așa fel încît să se poată realiza *folia ce va fi proiectată pe ecran* și derulată pe măsura conversației cu clasa.

— *Încadrarea scriitorului în epocă*: Scriitor reprezentativ al generației de la 1848.

— *Punctul de plecare* al satirei: Satira lui Boileau — *A mon esprit*.

— *Asemănări*: dedicația satirei duhului; preluarea procedeelor: dialog cu propriul spirit; dialog prin dedublare; personajele; tehnica insinuării.

Deosebiri: Boileau începe cu apostrofa directă către spiritul său. Grigore Alexandrescu folosește motivul într-o creație nouă și-l fixează istoric în saloanele bucureștene, de la sfîrșitul celui de-al patrulea deceniu al secolului al XIX-lea; introducerea este dialogată, în acord cu caracterul de scenetă al satirei. Boileau dezbate problemele literare cu umor, face afirmații care se dezmint prin ridicolul comparațiilor. Gr. Alexandrescu realizează un tablou social plin de vioiciune, cu mijloace de comediograf.

— *Atmosfera vremii*: Satira debutează în formă dialogată, cu prezentarea lumii saloanelor bucureștene (se face proiecția la epidiascop a salonului Conti și pictura *Joc de cărți*, de Th. Aman);

— goliciunea spirituală — amestec de mondenitate și superficialitate, snobism, preferințe pentru nimicurile vieții sociale — jocul de cărți, bîrfeala, dansul; venalitatea jucătorilor, literatura mediocră, incultura.

— *Portretul moral al scriitorului*: intelectual stingher, timid, inadaptabil (găsindu-se la o petrecere, în loc să se comporte ca „domnișorul", meditează, discută cu înfocare și comentează sarcastic, nu știe vistul nici dansul, așteaptă „sujeturi" pentru vorbire), are un rol mai înalt pe pămînt.

— *Portretul tînărului filfizon*: tip ridicol, superficial, dornic de a epata, preocupat pentru moda vremii.

— *Portretul celor patru cucoane*: „prețioase", pedante.

— *Procedee pentru individualizarea caracterelor*: înscenarea juridică; surprinderea personajelor în mișcare; notarea gesturilor, a mimicii, limba folosită (cuvinte neologistice, alături de cuvinte vulgare: *ma chere — idiot*; arhaisme alături de forme populare de viitor: *cercare, slobod — te-a crede*; regionalisme și locțiuni: *cu minte, o ia la ochi, a face figură*); trăsăturile ridicole sînt subliniate și mărite intenționat.

— *Natura conflictului*: tragic în fond — conflict între lume și poet.

— *Sursele comicului*: contrastul dintre prefăcuta dezaprobare față de propriile preocupări, îmbinată cu falsa aprobare a îndeletnicirilor din înalta societate și adevărata sa atitudine critică.

— *Formele comicului*: autoreproșul, autopersiflarea, sarcasmul, ironia aparent îngăduitoare, lucidă și măsurată, portretul caricatural.

— *Faptele stilistice relevante pe niveluri expresive*: *nivelul fonetic* (cuvinte nefixate încă în vocabular — *rolă*, cuvinte pronunțate altfel decît astăzi — *danț*); *nivel lexical*: arhaisme, neologisme, elemente de jargon; *nivel gramatical*: frecvența verbelor la prezentul continuu; *figuri de stil*: puțini tropi, figuri de cugetare și de construcție.

— *Descoperirea notelor definitorii de satiră*:

— *Este o satiră* pentru că este o specie a genului liric, care realizează demascarea și ridiculizarea aspectelor negative ale vieții, prin exprimarea sentimentelor de dispreț și ironie a poetului;

— *Axul satirei*: falsa gravitate, raționamentul absurd, pseudoadaptarea.

— *Apartenența operei la clasicism*: satira este o specie cultivată de clasici; prezintă preocupări și mijloace stilistice înrudite cu ale moraliștilor; ironie lucidă și măsurată, spirit înalt, moralizează.

— *Tema poeziei*: condiția artistului în societatea preocupată numai de distracții ieftine.

— *Semnificația titlului*: satirizarea ciudățeniilor unui spirit de poet, care condamnă moravurile sociale cu măiestria lui Caragiale.

Profesorul conchide (1'). Întemeindu-se pe dictonul: „indignarea face versul", geniul mușcător al lui Gr. Alexandrescu a supraviețuit celui contemplativ și astfel au apărut epistolele, satirele, fabulele.

Gr. Alexandrescu ocupă un loc de frunte printre poeții preeminescieni ai veacului trecut.

Temă pentru acasă: (2') la alegere:

1. Interpretați citatul călinescian: „Gr. Alexandrescu rămîne un elegiac de tip romantic și un moralist la modul clasic".
2. Paralelă între mijloacele prin care prezintă tineretul Gr. Alexandrescu și Mihai Eminescu, în opera lor.

Evaluare

Elevilor li se va aplica următoarea probă docimologică:

1. Enumerați 3 defecte ale societății contemporane scriitorului, pe care Gr. Alexandrescu le ridiculizează în *Satiră. Duhului meu.*
2. Copiați din textul satirei 2 versuri în care personajele sînt caracterizate prin gesturile lor.
3. Relevați sursa comicului în *Satiră. Duhului meu.*

10. „UMBRA LUI MIRCEA. LA COZIA" DE GRIGORE ALEXANDRESCU

Compoziția	Cuvinte cheie	Idei	Sentimente	Realizarea artistică
1. Cadrul solemn în care apare fantoma lui Mircea	umbre turnuri valuri zid	— participarea naturii — mister	admirație	— armonii imitative; onomatopee; enumerație personificare; — comparația — element fantastic, tipic romantic
	noapte	— situații supranaturale	— uimire — halucinație	— personificarea, enumerația; — punctele de suspensie; — interogația retorică (vocative, vb. și pron. la pers. a II-a); — antiteza și hiperbola
	Mircea	— domnul...	— certitudine	— imag. auditive, interj.; repetiția; apostrofa; — personif., imag. motorii

Compoziția	Cuvinte cheie	Idei	Sentimente	Realizarea artistică
2. Imn de slavă lui Mircea	umbră veche	— luptă dreaptă — condiții grele — redeșteptarea conșt. naționale	— admirație — adorația trecutului — dorința de a ridica prezentul — avînt liric	— stil protocolar (oda); — formă adresată; metafore, comparații, epitete apreciative; enumerații, antiteza; constr. vechi, interjecții
3. Meditația filozofică asupra războiului	vremi război pace arte	— unire — înțelegere — progres — civilizație — realism — atitudine antirăzboinică	— ură — optimism	— meditația; antiteza; epitete; comparația; metafora; enumerația — epitete cromatice;
4. Revenirea la atmosfera de la început	noapte întuneric turnuri valuri zid	— reflecții — senzația de încremenire a lumii — măreția trecutului	— groază — sentimentul fatalității prezentului	— epitete cromatice; — enumerații; — comparații; — fraze eliptice; — simetrie cu partea I; — antiteză (omenesc. trecător. natură eternă); — asemănare cu poezia *Revedere* de M. Eminescu

11. „OLTUL" DE OCTAVIAN GOGA

(Comentariu literar)

Obiective educaționale:

— reliefarea ideii unității de destin dintre poporul român și natura patriei noastre.

Desfășurarea lecției:

(3') I. Pregătirea comentariului literar:
— succintă prezentare a unor date cu privire la publicarea poeziei;
— locul poeziei *Oltul* în contextul operei lui O. Goga;
— geneza poeziei.
(4') II. Lectura expresivă a poeziei în interpretarea, pe disc, a lui Dinu Ianculescu.

(2') Situația problematizantă:

Ascultînd această poezie rămîi profund impresionat de frumusețea și originalitatea ei. Impresia pe care o lasă în sufletul cititorului sau aditoriului este copleșitoare.

— Întrebare:

În ce constă originalitatea acestei poezii și prin ce impresionează?

(6') III. Muncă independentă în grupe pe bază de fișe de studiu (care se găsesc în compartimentul mesei pentru fiecare elev, în plicul nr.1).

Grupa I.

Selectați din poezie cuvintele și sintagmele cele mai semnificative din sfera semantică a cuvîntului *Olt* și din sfera semantică a cuvîntului *noi*. Comentați, oral, unitatea de destin dintre Olt și existența poporului nostru.

Grupa a II-a

Identificați cuvinte și expresii arhaizante și populare, comentînd, oral, valoarea estetică a îmbinării lor în contextul unor idei generale ale existenței românești.

Grupa a III-a

Identificați și comentați, oral, cuvintele și expresiile caracteristice limbajului poetic al lui Goga în definirea sa ca poet al „pătimirii noastre".

Grupa a IV-a

Selectați din poezie cuvinte și expresii care definesc ipostaze ale Oltului și comentați, oral, semnificația lor în contextul devenirii naționale.

(20') IV — Evaluarea muncii independente în grupe.

(5') V — Muncă independentă pe baza fișei de studiu (care se găsește în plicul nr. 2 din compartimentul mesei fiecărui elev).

— Citiți cu atenție cîntecul popular din fișa de studiu nr. 2; menționați, în scris, ideile esențiale și comentați, oral, asemănarea dintre poezia *Oltul* și creația populară:

„Oltule rău tulburat,
Ce vii așa-nspăimîntat
Și cu sînge-amestecat
Și aduci numai butuci
Și căpestre de cai murgi?
Iar pe malurile tale,
Oltule, Oltuțule,
E atîta dor și jale.
De ți-oi muta apele
Să rămînă pietrele,
Să pot trece muntele,
Să pot trece deal cu deal,
Că sînt străin în Ardeal
Să pot trece pe uscat,
Că sînt tare-nstrăinat".

(6') VI — Evaluarea muncii independente în grupe.

(3') VII — Concluzii scrise pe tablă și comentate de profesor:

— Poezia *Oltul* — sinteză a crezului estetic al lui Goga exprimat în volumul *Poezii* 1905.

— Valorifică, într-un mod original, cuvinte și expresii din vorbirea populară și ale graiului arhaizant, în scopul definirii existenței poporului român.

— Goga — poet al „pătimirii noastre", încrezător în capacitatea de descătușare a poporului.

(1') VIII — Sarcină didactică pentru acasă:

Întocmiți planul de idei al unei compuneri pe tema „O. Goga — poet al Pătimirii noastre, încrezător în capacitatea de descătușare a poporului".

12. LIVIU REBREANU

(Universul creației) *(Clasa a X-a)*

1. *Obiective*

Studiind sistemul de lecții despre opera literară a lui Liviu Rebreanu prevăzută în program, elevii vor ști să definească, într-un comentariu scris sau oral, rolul și locul marelui romancier în istoria literaturii române, astfel încît să poată:

a) întocmi o schemă sintetizatoare privind legătura dintre biografia umană și cea artistică, pe baza vizionării unui set de diapozitive;

b) enumera principalele titluri de nuvele, romane și piese de teatru și alcătui un plan de idei privind legătura dintre aceste specii, folosind și îndrumările din manual;

c) sesiza înlănțuirea faptelor și întîmplărilor desfășurate pe două planuri paralele în romanul *Ion* și alcătui un plan de idei privind momentele subiectului;

d) susține scurte expuneri despre aspectele realiste care compun monografia satului românesc în romanul *Ion*, pe baza unui plan de idei și citate semnificative;

e) selecta argumente din roman, pe baza cărora să participe la o dezbatere despre personalitatea lui Ion și modalitățile analizei psihologice;

f) selecta din romanul *Pădurea spînzuraților* argumentele cele mai semnificative privind evoluția lui Apostol Bologa, de la etapa inițială (a convingerilor) la cea medie (a dezorientării) și la cea finală (a resemnării lucide) și a participa la un comentariu;

g) susține scurte expuneri despre caracteristicile artei narative, ale lui Rebreanu și modalitățile de analiză a cazurilor de conștiință pe baza unor mărturisiri literare și a unor argumente din operele literare studiate.

Lecția I. *Activitatea literară a lui Liviu Rebreanu*

Obiective intermediare: Urmărind setul de diapozitive, cu ajutorul manualului, elevii să alcătuiască o schemă sintetizatoare, în care să releve legătura dintre experiența de viață a scriitorului și operele literare cele mai reprezentative, pe baza căreia să participe la comentarii orale.

Timp preliminat	Activități desfășurate de: Profesor	Elevi	Resurse și mijloace de învățămînt
27′	1. Prezintă un *set de diapozitive* înfățișînd viața și activitatea literară a lui Liviu Rebreanu pe bază de comentariu și îi solicită pe elevi ca, prin *activitate independentă*, folosindu-se și de îndrumările din manual să alcătuiască o schemă sintetizatoare pe două coloane: una — momentele principale ale vieții scriitorului, alta — evoluția scriitorului prin operele reprezentative și să comenteze în scris, ca o concluzie, legătura dintre biografia umană și cea artistică.	1. Vizionează setul de diapozitive și desfășoară activitate didactică independentă	— Setul de diapozitive și manualul.
20′	2. Organizează *evaluarea activității didactice independente*, solicitînd doi elevi să prezinte și să comenteze pe marginea schemei sintetizatoare, iar pe ceilalți să facă aprecieri și completări.	2. Prezintă și comentează schema sentetizatoare, fac aprecieri și completări.	— Schema.
3′	3. *Sarcină didactică pentru acasă*: Citiți sau recitiți nuvelele: *Proștii, Răfuiala, Ițic Ștrul, dezertor, Catastrofa* și formulați, în scris, tema acestora.	3. Notează în caiete.	

Lecția a II-a *Liviu Rebreanu* — nuvelist, romancier

Obiective intermediare: Elevii să poată enumera cel puțin cîte trei titluri de nuvele, romane, să interpreteze legătura dintre aceste specii literare, pe baza unui plan de idei.

Timp preliminat	Activități desfășurate de: Profesor	Activități desfășurate de: Elevi	Resurse și mijloace de învățămînt
20′	1. Pe baza sarcinii didactice efectuate acasă, cere elevilor ca, prin *activitate didactică pe grupe*, folosindu-se de manual și de volumele de nuvele, să alcătuiască un plan de idei, urmărind aspectele realiste ale vieții, pe baza celor două aspecte tematice principale: *a*) prezentarea satului și a țăranului român (grupa A); *b*) consecințele războiului imperialist asupra conștiinței și vieții omului (grupa B), pregătindu-se pentru un comentariu oral, în care să argumenteze și legătura dintre nuvele și romane.	1. Efectuează activitate didactică în cadrul a două grupe, alcătuind un plan de idei și pregătindu-se pentru comentariu.	— Volumul de nuvele și manualul.
25′	2. *Organizează„ evaluarea activității didactice pe grupe*, prin solicitarea a doi elevi care să prezinte planul de idei, pe baza căruia să realizeze comentarii privind cele două aspecte tematice principale din nuvele și romane, iar a celorlalți să facă aprecieri și completări.	2. Prezintă planul de idei alcătuit în grupe, comentează aspectele realiste ale vieții în nuvele, legătura dintre această specie și roman și fac aprecieri în legătură cu problemele cercetate.	
	3. Prezintă un set de diapozitive și efectuează un comentariu în legătură cu activitatea de dramaturg a lui Liviu Rebreanu (*Cadrilul*, *Plicul*, *Apostolii*).	3. Vizionează setul de diapozitive și consemnează în caiete activitatea de dramaturg a lui Rebreanu	Setul de diapozitive și volumul de teatru.
5′	4. *Activitate didactică pentru acasă*: Citiți fragmentele existente în manual din romanul *Ion* și, pe baza lecturii integrale a romanului, sesizați momentele subiectului și aspectele realiste ale vieții satului.	4. Notează în caiete sarcina didactică.	

Lecția a III-a — *romanul Ion: caracterizarea compoziției, a structurii și momentelor subiectului (comentariu literar).*

Obiective intermediare: elevii să alcătuiască un plan de idei, în care să examineze și să definească semnificația compoziției circulare, particularitățile structurii și ale subiectului romanului.

Timp preliminat	Activități desfășurate de: Profesor	Activități desfășurate de: Elevi	Resurse și mijloace de învățămînt
10′	1. Organizează o *dezbatere* pe baza unei situații problematizante: Citind romanul *Ion*, încă de la început ne trezește interesul, captivîndu-ne. Cu interes mereu sporit, parcurgem pagină după pagină, urmărind momentele subiectului, de la intrigă, la punctul culminant șideznodămînt. Cum explicați interesul cu care se citește romanul	1. Participă la dezbatere.	
10′	2. Organizează *activitate didactică independentă*: Precizați, sub forma unui plan de idei, momentele subiectului din romanul *Ion*, pe baza căruia să efectuați scurte expuneri despre modul în care se înlănțuie faptele și întîmplările.	2. Alcătuiesc independent planul simplu de idei privind momentele subiectului și se pregătesc pentru scurte expuneri despre modul în care se încheagă narațiunea.	— Opera studiată și manual.
20′	3. Organizează *evaluarea activității didactice independente* prin solicitarea elevilor să efectueze scurte expuneri privind caracterizarea narațiunii, specificul compoziției și al structurii romanului	3. Efectuează scurte expuneri privind caracterizarea narațiunii, specificul compoziției și al structurii romanului.	
5′	4. *Prezintă concluziile*: forța epică cu care scriitorul conduce acțiunea spre punctul culminant.	4. Notează în caiete.	
5′	5. *Sarcini didactice pentru acasă*: *a*) Reprezentați grafic relațiile dintre personajele romanului *Ion* (grupele I, II);	5. Notează în caiete.	

Timp preliminat	Activități desfășurate de: Profesor	Elevi	Resurse și mijloace de învățămînt
	b) Citiți din manual fragmentul din capitolul *Inceputul*, observați comportarea fiecărui personaj și realizați un plan de idei despre legătura dintre această comportare și ierarhia socială căreia îi aparține (grupele III–IV); c) Selectați din roman pasaje în care sînt înfățișate obiceiuri și tradiții din lumea satului și alcătuiți un plan de idei (grupele V–VI).		

Lecția a IV-a — romanul *Ion* — realismul vieții satului transilvănean (comentariu literar)

Obiective intermediare: elevii să alcătuiască un plan simplu, în care să examineze și să sintetizeze aspectele care compun monografia satului transilvănean în romanul *Ion*, pe baza căruia să poată susține scurte expuneri.

Timp preliminat	Activități desfășurate de: Profesor	Elevi	Resurse și mijloace de învățămînt
15′	1. Organizează *activitatea didactică pe grupe*: cercetați, pe baza textului, și notați, sub forma unui plan simplu, aspectele care compun monografia satului în romanul *Ion*: a) Complexitatea relațiilor sociale (grupele I, II); b) momentele capitale ale existenței (nașterea, nunta, moartea) (grupele III–IV); c) momentele caracteristice prin periodicitatea calendaristică (hora de duminică, petrecerea la cîrciumă, balul de sfîrșit de an) (grupele V–VI); selectați din roman citate semnificative și pregătiți-vă pentru a efectua scurte expuneri pe baza planului întocmit.	1. Desfășoară activitate didactică pe grupe, efectuînd planul simplu solicitat și se pregătesc pentru scurte expuneri folosind citate semnificative din roman.	– Romanul *Ion* și manualul.

Timp preliminat	Activități desfășurate de:		Resurse și mijloace de învățămînt
	Profesor	Elevi	
15′	2. Organizează *evaluarea activității didactice pe grupe*, solicitînd un elev din fiecare grupă să efectueze scurte expuneri în legătură cu problemele cercetate, și pe ceilalți să facă aprecieri și completări.	2. Participă la evaluarea activității didactice pe grupe, susținînd scurte expuneri în legătură cu problematica studiată.	— Epidiascop și scheme reprezentînd relațiile dintre personaje.
10′	3. Solicită trei elevi să prezinte la epidiascop și să *comenteze trei scheme reprezentînd relațiile dintre personajele* din romanul *Ion* (sarcină efectuată acasă).	3. Prezintă schemele și notează în caiete.	
7′	4. Se proiectează filmul didactic *L. Rebreanu* (selecție).		— Film didactic
3′	5. Sarcină didactică pentru acasă: Selectați din roman pasaje pentru caracterizarea lui *Ion* (compunere).	5. Notează în caiete.	

Lecția a V-a — *romanul Ion — arta analizei psihologice (comentariu literar)*

Obiective intermediare: elevii să selecteze din roman pasajele semnificative care definesc trăsăturile personalității lui Ion și pe baza cărora să participe la o dezbatere privind caracterizarea analizei psihologice.

Timp preliminat	Activități desfășurate de:		Resurse și mijloace de învățămînt
	Profesor	Elevi	
30′	1. Organizează *o dezbatere* pe baza unor situații problematizante: *a*) Exprimați-vă opinia referitoare la cele două caracterizări ale lui Ion făcute de Eugen Lovinescu („Ion e expresia instinctului de stăpînire a pămîntului", „o figură simbolică, mai mare decît natura, ce depășește tendința de nivelare a naturalismului", „O inteligență ascuțită, o viclenie procedurală și, mai ales, o voință imensă...") și George Călinescu („Ion e de o lăcomie obscură,	1. Participă la dezbatere prezentînd argumente din roman.	

Timp preliminat	Activități dsfășurate de:		Resurse și mijloace de învățămînt
	Profesor	Elevi	
	poate mai puternică decît a altora, dar comună cu a tuturor", „o brută căruia șiretenia îi ține loc de inteligență"). *b*) În capitolul al II-lea (Zvîrcolirea) există o frumoasă descriere a cîmpului, a delniței pe care o cosește Ion. Observați cum se integrează descrierea cu narațiunea și vorbiți despre Ion al Glanetașului, despre starea lui sufletească, despre însemnătatea care o are pămîntul pentru el.		
5′	2. Prezintă concluziile privind rolul romanului *Ion* în ansamblul romanului românesc și universal, pe baza comentării unei scheme prezentate pe o folie de retroproiector.	2. Urmăresc schema prezentată pe folia de retroproiector și notează în caiete.	
5′	3. *Sarcină didactică pentru acasă*: Citiți fragmentele din romanul *Pădurea spînzuraților* de Liviu Rebreanu prezentate în manual și reflectați, pe baza întregului roman, asupra următoarelor probleme: — originalitatea compoziției romanului; — evoluția trăirilor sufletești ale lui Apostol Bologa; — consecințele războiului asupra destinului tragic al personajului principal.	3. Notează în caiete.	— Folie de retroproiector.

Lecția a VI-a — *Romanul „Pădurea spînzuraților" de Liviu Rebreanu* (prezentare generală)

Obiective intermediare: elevii să identifice geneza romanului, să interpreteze semnificația compoziției circulare, să *definească* relația determinantă în transformarea lui Apostol Bologa, oscilația personajului între sentiment și datorie, alcătuind în acest scop un plan simplu de idei.

Timp preliminat	Activități desfășurate de: Profesor	Activități desfășurate de: Elevi	Resurse și mijloace de învățămînt
5'	1. Organizează o *dezbatere* axată pe următoarele probleme: *a*) Ca și în cazul romanului *Ion*, geneza romanului *Pădurea spînzuraților* își găsește explicația în experiența de viață a romancierului. Cum se concretizează această experiență de viață în roman?	2. Elevii participă la dezbatere și argumentează cele trei etape ale evoluției eroului: inițială (a convingerilor), medie (a dezorientării) și finală (a resemnării lucide).	— Romanul *Pădurea spînzuraților* și folie de retroproiector
3'	*b*) Ați observat o compoziție originală în romanul *Ion*. Romanul *Pădurea spînzuraților* începe cu scena spînzurării lui Svoboda și se încheie cu aceea a spînzurării lui Apostol Bologa. Care este semnificația acestei compoziții circulare?		
5'	*c*) Care este relația determinantă în transformarea lui Apostol Bologa și cum se rezolvă ea în procesul evoluției eroului?		
10'	2. Îndrumă *activitatea independentă pe grupe*: Alcătuiți un plan simplu privind cele trei faze în evoluția lui Apostol Bologa și pregătiți-vă pentru un comentariu oral: — etapa inițială (a convingerilor) (grupele I și II) — etapa medie (a dezorientării) (grupele III și IV); — etapa finală (a resemnării lucide) (grupele V și VI).	2. Efectuează activitate didactică independentă pe grupe și se pregătesc pentru un comentariu oral.	
10'	3. Organizează evaluarea *activității independente în grupe*, prin solicitarea a trei elevi, cîte unul din fiecare grupă, pentru a prezenta planul simplu și a efectua pe baza acestuia un comentariu oral.	3. Prezintă planul simplu și efectuează un comentariu oral privind evoluția personajului.	

Timp preliminat	Activități desfășurate de:		Resurse și mijloace de învățămînt
	Profesor	Elevi	
5′	4. Prezintă o secvență din filmul didactic *L. Rebreanu* și comentează oscilația personajului între datorie și sentiment.		– Film didactic
3′	5. Îi solicită pe elevi să argumenteze următoarele probleme: – Vedeți o relație între politica diversionistă a Imperiulu Habsburgic în timpul primului război mondial și destinul tragic al lui Apostol Bologa? Cum o explicați?	5. Participă la dezbatere.	
5′	6. *Formulează concluzii* privind valoarea și originalitatea romanului pe baza comentării conținutului unei folii de retroproiector	6. Urmăresc conținutul foliei de retroproiector și notează în caiete.	– Folie de retroproiector
2′	7. *Sarcină didactică pentru acasă*: Comentați în scris arta descrierii stărilor sufletești ale lui Apostol Bologa pe baza capitolului al VIII-lea din cartea a IV-a.	7. Notează în caiete.	

Lecția a VII-a — *Contribuția lui Liviu Rebreanu la dezvoltarea literaturii române.*

Obiective intermediare: elevii să observe și să comenteze relația dintre opiniile exprimate în discursul de recepție la Academia Română și operele cu problematică rurală, să formuleze opinii privind personajele dilematice, caracteristicile artei narative și modalitățile de analiză a cazurilor de conștiință, să facă comparații între stilul lui Rebreanu și al lui Sadoveanu.

Timp prelimitat	Activități desfășurate de:		Resurse și mijloace de învățămînt
	Profesor	Elevi	
5.	1. Prezintă un fragment din discursul de recepție la Academia Română al lui Liviu Rebreanu, *Lauda țăranului român*, și le cere elevilor să comenteze relația dintre opiniile exprimate în discurs și activitatea sa literară.	1. Participă la dezbatere.	Vol. *Discursuri de recepție la Academia Română*

Timp preliminat	Activități desfășurate de: Profesor	Elevi	Resurse și mijloace de învățămînt
10′	2. Cere elevilor să argumenteze ideea că Rebreanu este unul din cei mai mari creatori de opere cu problematică țărănească și un remarcabil analist al cazurilor de conștiință.	2. Aduc argumente privind rolul lui Rebreanu în crearea de opere literare cu problematică țărănească și în analiza cazurilor de conștiință.	
5′	3. Solicită elevilor să *formuleze opinii* în legătură cu următoarea situație problematizantă: toate operele de mare valoare ale lui Rebreanu ilustrează o criză, de unde frecvența personajelor dilematice. Exemplificați și explicați dilemele între care oscilează.	3. Participă la dezbatere.	
10′	4. Organizează *activitatea independentă pe grupe*, pe baza următoarelor sarcini, cerîndu-le să alcătuiască planuri simple: *a*) caracteristici ale artei narative a lui Rebreanu (grupa A); *b*) modalități de analiză a cazurilor de conștiință (grupa B); le indică elevilor să se pregătească pentru susținerea unor scurte expuneri.	4. Efectuează și alcătuiesc independent planuri simple și se pregătesc pentru susținerea unor scurte expuneri.	
5′	5. Organizează evaluarea activității independente pe grupe prin solicitarea reprezentanților grupelor să susțină scurte expuneri.	5. Susțin scurte expuneri și fac aprecieri.	
5′	6. Cere elevilor să caracterizeze stilul lui Rebreanu pe baza comparației cu cel al lui Sadoveanu și a propriei sale mărturisiri: „Prefer să fie expresia bolovănoasă și să spun într-adevăr ce vreau, decît să fiu șlefuit și neprecis. Strălucirea stilistică, cel puțin în opera de creație, se face mai totdeauna în detrimentul preciziei și al mișcării de viață. De altfel, cred că e mult mai ușor a scrie frumos, decît a exprima exact. Expresia exactă îți cere mai multă zbuciumare".	6. Participă la dezbatere.	

Timp preliminat	Activități desfășurate de:		Resurse și mijloace de învățămînt
	Profesor	Elevi	
3′	7. Concluziile profesorului: locul și rolul lui Rebreanu în istoria literaturii române și universale, pe baza comentării unei folii de retroproiector.	7. Urmăresc conținutul foliei de retroproiector și notează în caiete.	– Folie de retroproiector.
2′	8. *Sarcină didactică pentru acasă*: în vederea participării la un test de evaluare în lecția următoare, recapitulați activitatea literară a lui Rebreanu, după următorul plan: – relația dintre biografia umană și cea artistică; – specificul compoziției romanelor studiate; – aspecte realiste ale satului în romanul *Ion*; – caracterizarea lui Ion și a lui Apostol Bologa; – locul și rolul lui Rebreanu în dezvoltarea romanului românesc.	8. Notează în caiete.	

Numele și prenumele elevului . . . .

P R O B A

privind evaluarea unor obiective de comportament terminal pentru sistemul de lecții Liviu Rebreanu, la clasa a X-a

1. Enumerați cel puțin trei elemente care compun monografia satului transilvănean dinaintea primului război mondial din romanul *Ion* de Liviu Rebreanu:

a)
b)
2 *p*. c)
d)
e)

și comentați, la alegere, un aspect.

6p. 2. Comentați oscilația dintre „glasul pămîntului" și „glasul iubirii" în contextul social al timpului din romanul *Ion* de Liviu Rebreanu.

2p. 3. Comentați semnificația compoziției sferice în romanele *Ion* și *Pădurea spînzuraților* de Liviu Rebreanu.

13. SPECIFICUL LOCAL ȘI PREDAREA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

Fiecare localitate își are, pe lîngă specificul arhitectonic, economic, istoric, și unul cultural și literar. În toate situațiile s-au constatat sentimente de mîndrie din partea localnicilor față de actul cultural în cauză. Astfel, la Ipotești există mîndria pentru Luceafărul poeziei românești, La Hordou, pentru George Coșbuc, humuleștenii, pentru Ion Creangă, iar la Alba Iulia mîndria pentru toate actele de cultură și istorie săvîrșite aici.

Noi, la Orăștie, trăim adeseori aceste sentimente la gîndul valorilor spirituale și materiale create și cultivate aici în trecutul și prezentul orașului, recunoscut ca vatră de cultură românească. Convingerea despre aceste nestemate ale culturii se formează în anii de școală. Fără să depășim sensul autentic al acestor scrieri, le-am corelat de fiecare dată cu programele școlare sau le-am inclus într-un capitol corespunzător.

Despre *Palia de la Orăștie*, tipărită acum 400 de ani, actuala programă școlară nu prevede date deosebite. Totuși, pentru elevul ce învață în liceele din Orăștie, am considerat că inițierea în patrimoniul cultural local nu îl supraîncarcă, ci, dimpotrivă, în clasa a IX-a, la capitolul literatură veche, îi întărește ideea de biruință a scrisului în limba română, în secolul al XVI-lea.

Lucrul acesta l-am subliniat la lecțiile desfășurate în sala specială pentru limba română, putînd prezenta elevilor un album paleografic ce include și *Palia*, ediții cu *Palia* (ca cea a Vioricăi Pamfil, 1968) și un pliant ce înfățișează monumentul *Paliei* în dăltuirea sculptorului Nicolae Adam.

La noi în oraş s-a ţinut simpozionul naţional: „400 de ani de la tipărirea *Paliei de la Orăştie*". Cu acest prilej, elevii noştri au audiat noi date despre cartea tipărită aici în 1582. Ceea ce a constituit un moment deosebit la acest simpozion a fost faptul că un exemplar al cărţii de la 1582, carte păstrată doar în cinci exemplare în ţară, a fost adus şi arătat participanţilor; este vorba de exemplarul de la Biblioteca „Bathyaneum" din Alba-Iulia.

Programa şcolară prevede date despre Iluminism şi Şcoala ardeleană atît în clasa a IX-a cît mai ales în clasa a XI-a, unde se studiază şi *Ţiganiada*. După cum se ştie, Ion Budai-Deleanu s-a născut şi a copilărit în Cigmău, sat de lîngă Orăştie. Pentru că nu se cunoaşte portretul poetului sau alte date şi obiecte rămase de la el, am confecţionat un pliant cu opt poziţii, cu fotografii mărite, prin intermediul cărora elevul este introdus în mediul din care a provenit Ion Budai-Deleanu: trecerea cu brodul peste Mureş, aşa cum se făcea pe vremea copilăriei poetului şi pînă nu demult, o vedere generală cu Cigmăul, săteni din Cigmău în port naţional, bătrînii satului, locul pe care s-a aflat casa în care s-a născut poetul şi placa comemorativă.

O excursie literară făcută în fiecare an cu membrii cercului literar în satul Cigmău, unde se culege folclor sau se efectuează anchete literare pe tema creaţiei poetului, constituie tot atîtea contribuţii modeste de cultivare a limbii şi literaturii noastre.

La sfîrşitul secolului trecut şi începutul veacului nostru, Orăştia a constituit un centru de emancipare şi efervescenţă a culturii româneşti. În tipografiile de aici s-au tipărit multe cărţi. În cadrul lecţiei despre activitatea lui L. Rebreanu (de la cl. a X-a) se aminteşte şi volumul de nuvele cu care a debutat autorul în 1912, *Frămîntări*. Am arătat cu acest prilej elevilor că volumul a fost tipărit aici, la Orăştie, prezentîndu-le un exemplar din ediţia princeps şi motivînd apariţia ei aici, deşi Rebreanu se afla în Bucureşti. Plecînd de la asemenea considerente, am extins de fiecare dată relaţia scriitorului cu Orăştia şi prin colaborarea lui la revista „Cosînzeana". Mai tîrziu, scriitorul a vizitat, de cîteva ori, oraşul nostru.

Am considerat că procedînd în acest fel, ilustrînd în sala specială de limba şi literatura română, prin material didactic, aceste aspecte legate de contribuţia locală la cultivarea limbii şi literaturii române, contribuim la formarea unor cititori cetăţeni, demni de vremurile noi.

14. MAPELE LITERARE, UN MATERIAL INTUITIV DE MARE EFICIENŢĂ

În sala de limba română folosim cu multă eficienţă, ca material intuitiv, mapele literare.

Ce sînt acestea? Seturi de planşe, asemănătoare ca mărime şi grafic, fiecare pretîndu-se la o anumită lecţie.

Astfel am confeciţonat trei mape literare cu asemenea seturi.

Avantajul păstrării acestor planşe în mape sau casete este evident, deoarece grupează un număr mare de planşe într-un volum mic, ceea ce permite o uşoară depozitare în sală şi păstrează planşele.

Faptul că planşele sînt aranjate şi grupate în mapă permite căutarea şi găsirea lor cu mare uşurinţă la lecţii.

Toate planșele celor trei mape sînt o îmbinare de texte, portrete, imagini color, frontispicii de cărți și reviste, avînd o valoare estetică deosebită. Ele sintetizează ceea ce am considerat esențial în legătură cu capitolul, ciclul, sau lecția respectivă. Ca mărime, aceste planșe sînt potrivite, asigurînd cu ușurință manevrarea lor și vizibilitatea deplină.

Prima mapă am intitulat-o „Școli și curente literare". Ea cuprinde 11 planșe, după cum urmează: *Școala ardeleană*; *Curentul național-popular*; *Realismul*; *Junimismul*; *Contemporanul*; *Simbolismul*; *Semănătorismul*; *Poporanismul*; *Sburătorul*; *Gîndirismul*; *Presa P.C.R. înainte de Eliberare.*

Setul de planșe cu această tematică cuprinde portrete, frontispicii de reviste, trăsăturile curentului, reprezentanți, cîte un citat reprezentativ despre rolul curentului sau al mișcării respective.

Astfel, planșa despre *Simbolism* arată originea denumirii curentului, circulația lui europeană, reprezentanții simbolismului românesc, portretele scriitorilor reprezentativi: *Macedonski*, *Densușanu*, *Minulescu*, *Bacovia* etc.

Mapa intitulată „Personalități și momente istorice oglindite în literatură" cuprinde 13 planșe, după cum urmează: *Dacii*, *Mircea cel Bătrîn*; *Ștefan cel Mare*; *Vlad Țepeș*; *Mihai Viteazul*; *Dimitrie Cantemir*; *Ioan Vodă cel Cumplit*; *Răscoala lui Horea, Cloșca și Crișan*; *Revoluția de la 1848*; *Avram Iancu*; *Unirea de la 1859*; *Războiul pentru Independență*; *Unirea de la 1918.*

Planșele din acest set conțin imagini color specifice momentului și titlurile operelor literare scrise și inspirate din acel moment.

Astfel, planșa *Războiul pentru Independență* redă portretul dorobanțului, imagini din luptă, citate și titlurile poeziilor lui Alecsandri și Coșbuc cu această temă.

La planșa cu *Ștefan cel Mare* sînt amintite ca titluri de opere: *O samă de cuvinte*; *Apus de soare*; *Frații Jderi*; *Legende istorice* (Bolintineanu).

A treia mapă se intitulează „Case memoriale ale scriitorilor" și cuprinde 14 planșe: *Grigore Alexandrescu*; *Vasile Alecsandri*; *Mihai Eminescu*; *Ion Creangă*; *Ion Luca Caragiale*; *Ion Slavici*; *George Coșbuc*; *B.P.Hașdeu*; *Al. Vlahuță*; *B.Șt. Delavrancea*; *O. Goga*; *L. Rebreanu*; *M. Sadoveanu*; *T. Arghezi*

Planșele acestea conțin portrete ale scriitorilor, case memoriale (imagini din exterior și interioarele). Astfel, planșa *Vasile Alecsandri* redă casa de la Mircești, vechiul conac, camera de lucru a poetului etc.

Subliniem că vom continua confecționarea de noi planșe în fiecare set.

Cînd pot fi folosite aceste mape la lecții? În toate momentele lecției și la toate tipurile de lecții.

După aceste mape și seturi de planșe am confecționat diafilme și diapozitive, ceea ce permite manevrarea și asigurarea aceluiași conținut științific, ilustrat și cu mijloace moderne.

15. PLIANTUL LITERAR

În ultimii ani am avut în preocupare, dotarea sălii speciale de limba și literatura română cu material didactic ușor de păstrat și de manevrat la lecții. Așa s-a născut ideea pliantului literar. El are două coperte pînzate,

pe care e înscris titlul, şi opt feţe cartonate, pe care se lipesc fotografiile şi ilustraţiile.

Ca mărime, o faţă are 253 mm × 360 mm.

În totalitate, desfăşurat, cele opt feţe au o suprafaţă de 728,66 mm.

Pliantele confecţionate conţin fotografii mărite cu portretul scriitorului, în unele cazuri părinţii scriitorului, la Sadoveanu, Rebreanu, Goga, imagini legate de casa părintească, fotocopii după operă, imagini din operă, reproduceri etc.

Fiecare pliant conţine ceea ce am considerat esenţial pentru activitatea unui scriitor, pentru opera sa.

Vizionînd cele opt feţe ale pliantului, elevul îşi poate fixa o imagine de ansamblu.

Pînă în prezent am confecţionat şi folosim la lecţii următoarele pliante: *I. Budai-Deleanu*; *Gr. Alexandrescu*; *I.L. Caragiale*; *B. Ştefănescu Delavrancea*; *O. Goga*; *L. Rebreanu*;*M. Sadoveanu*.

În fiecare an am confecţionat şi alte pliante cu alţi scriitori.

În confecţionarea pliantului cu L. Rebreanu am ţinut seama şi de unele elemente caracteristice.

Astfel, în acest pliant, pe lîngă portretul scriitorului, casa de la Prislop, părinţii, imagini din operă, fotografia fratelui Emil, ca elemente de geneză pentru romanul *Pădurea spînzuraţilor*, am afişat şi imagini locale. De exemplu, coperta volumului *Frămîntări*, tipărit aici la Orăştie în 1912, o reproducere a unei scrisori a lui Rebreanu cu antetul revistei „Mişcarea literară", unde Rebreanu era redactor, scrisoare adresată lui Valeriu Bora, poet de la Orăştie, scrisoare în care autorul lui *Ion* îi cere poetului de la Orăştie să-i trimită la redacţie şi alte poezii.

Ultima imagine din pliant redă întîlnirea unui grup de profesori şi elevi din Orăştie cu Rodovica Boldîjar din satul Prislop-Năsăud, prototipul Anei Baciu din romanul *Ion*, fotografie care trezeşte mult interes la elevi în comentarea romanului lui L. Rebreanu. Pliantul acesta poate fi folosit la toate lecţiile despre Rebreanu, prevăzute în programă.

La pliantul lui M. Sadoveanu, pe lîngă imaginile mai cunoscute ca portret, părinţii scriitorului, casa în care a copilărit, volumele din anul 1904 „Anul Sadoveanu", clădirea Hanului Ancuţei, imagini din operele istorice, am adăugat reproducerea după harta cu itinerarul Vitoriei Lipan, încît elevul poate urmări precis, după roman pe hartă, Valea Bistriţei cu localităţile amintite.

O fotografie redă Crucea Talienilor, locul unde a fost ucis Nechifor Lipan.

Pliantul cu Caragiale este puţin diferit, în sensul că permite, prin imaginile cu personajele lui Caragiale, interpretate de cei mai iluştri actori ai vremii, caracterizarea acestora.

Astfel, o imagine redă pe Gr. Vasiliu Birlic în rolul lui Brînzovenescu, o interpretare superbă a lui Costache Antoniu în rolul Cetăţeanului turmentat, Ion Brezeanu în rolul lui Ion din *Năpasta*.

În plus, pliantul mai conţine caricaturi din „Moftul român", afişe cu teatrul lui Caragiale, scenă din piesa *O scrisoare pierdută* şi afişe în limbi străine cu teatrul lui Caragiale.

Folosind în unele pliante şi elemente locale şi proprii, după caz, considerăm că trezim la elevi mai mult interes pentru studiul operei scriitorilor respectivi.

Pliantul se poate folosi în toate momentele lecţiei.

Se pot alcătui şi pliante cu caracter tematic despre şcoli şi curente literare, pliant ce conţine imagini despre o singură operă etc.

Pliantul este uşor de găsit între celelalte, avînd titlul scris pe coperta pînzată.

El este un material expozitiv dar nu în sensul vechilor materiale de acest fel şi nu este legat de consumul de energie electrică, fiind totuşi un material didactic considerat ca modern, util şi eficient.

Capitolul V
EVALUAREA

DE CE ȘI DESPRE EVALUARE... ?

In condițiile în care activitatea didactică este proiectată cu rigoare, eficiența se poate măsura printr-o evaluare obiectivă, în comportamente observabile.

Prin stabilirea clară a obiectivelor și a modalităților de evaluare, care nu figurează în programe și manuale, cadrele didactice stimulează și controlează creativitatea, formarea unor comportamente complexe, pe măsura capacității generațiilor pe care le educăm. Ni se pare firesc ca elevilor să li se comunice la începutul lecției obiectivele pe care le urmărim, precum și modalitățile de evaluare, conștientizîndu-i de răspunderea asupra pregătirii individuale, a posbilităților pe care le are fiecare elev, dar mai ales asupra a ceea au învățat la lecția respectivă, avînd, fără îndoială, o motivare superioară și angajantă.

Firește, nu ne putem propune să operaționalizăm și să evaluăm unele elemente subiective, ca: expresivitatea, nuanțarea, talentul. *Putem însă să apelăm la obiective și criterii de evaluare precise cum sînt cele referitoare la:* corectitudinea limbii, exactitatea ortografiei, a punctuației; grafia; așezarea în pagină; corectitudinea informației și minimumul acesteia prevăzut de programe și manuale. *In aceste condiții, vom avea de-a face cu două categorii de evaluări: una în care vom fi puși în situația de a da nota maximă pentru o lucrare cu o informație corectă și în limita programei, a manualului, cu respectarea celorlalte criterii, și alta pentru o lucrare avînd calitățile de mai sus, și un grad superior de expresivitate artistică și chiar de informație. Este, credem, ceea ce se vrea prin formarea și încurajarea unor comportamente complexe, unde creativitatea, originalitatea și excepționalul sînt apreciate.*

Cu toate greutățile pe care le implică obiectul nostru, în contextul cerințelor psihopedagogice moderne care au în vedere o evaluare cît mai clară a ceea ce se face în procesul educațional, considerăm ca fiind posibilă necesitatea înțelegerii complexe a problemelor care se pun, în intenția determinării unor preocupări constante de măsurare și a activității noastre prin „ce trebuie?", „cît trebuie?, dar mai ales „ce știe să facă elevul care ne-a fost încredințat spre educație?" Tocmai de aceea evaluarea se va referi atît la conținut, cît și la comportamente.

Ajutorul cel mai eficace pe care-l acordăm elevilor noștri este acela de a le înlesni posibilitatea să-și modeleze comportamentele. Este mult mai util ca un elev să poată să știe să citească ziarul decît să reproducă un număr de cuvinte învățate pe dinafară.

Credem că trebuie înlăturate temerele potrivit cărora se pierde din latura activității, a specificității literaturii dacă ceea ce este valoros se explică mai

simplu, mai rațional. In aceste condiții, elevii își vor asigura o înțelegere clară a marilor valori ale culturii române și chiar univesale; vor fi apți să formuleze calitățile marilor valori, să explice și să motiveze printr-un comentariu propriile opinii, pe care să le prezinte cu un vocabular propriu, adecvat, nu învățat mecanic.

Materialele supuse atenției în acest capitol oferă multiple posibilități de sprijinire a cadrelor didactice în operaționalizarea și evaluarea activității didactice, în plan formativ și sumativ. Experimentarea unor criterii de evaluare clară vor asigura feed-backul și va conduce, indiscutabil, la îmbunătățirea calității instruirii, la creșterea gradului de eficiență a acesteia.

Iată de ce transformările moderne invită insistent cadrele didactice să reflecteze asupra laturii formative, indiferent de disciplina pe care o predăm.

Activitatea unui profesor, implicit a celui de limba și literatura română, se poate asemăna foarte bine cu aceea a unui antrenor, iar a elevilor școlii cu cea a unor sportivi de performanță, care, pe lîngă pasiune și talent, trebuie să cunoască foarte bine tehnica sportului pe care-l practică, tactica, precum și regulamentul respectiv. Cine altcineva decît antrenorul trebuie să le conștientizeze regulile respective, care devin comportamente, și modalitatea de a le putea aplica diferențiat, în funcție de adversar?. Exemplul ni se pare plastic pentru noi...! De ce n-am fi și noi antrenorii unor sportivi de performanță în învățarea limbii române...? De ce n-am acționa, asemenea unor antrenori pasionați, cu grijă, perseverență, autoritate, claritate, pentru învățarea „regulamentelor" jocului ce urmează a-l practica pe viață, și anume acela al cunoașterii limbii și literaturii române, al legăturii indispensabile cu viața cărților, cu frumosul artistic.

Pentru a generaliza unele experiențe în ceea ce privește evaluarea, ne-am oprit, în acest capitol, ceva mai mult în explicarea modalităților de aplicare a baremelor minime de promovabilitate pentru treapta I de liceu.

Intrebările-test pot fi îmbogățite de cadrele didactice ținîndu-se seama și de nivelul de pregătire al colectivelor de elevi.

1. SUGESTII PENTRU TESTE DE EVALUARE LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Clasa a IX-a

Literatura populară

— Definirea literaturii populare.

— Enumerarea caracteristicilor literaturii populare.

— Memorarea cîtorva versuri dintr-o creație lirică populară (la alegere).

— Enumerarea speciilor reprezentative pentru literatura populară.

— Enumerarea principalelor motive din literatura populară și exemplificarea lor.

— Explicarea valorii literaturii populare ca sursă de inspiraţie pentru literatura cultă.

— Explicarea caracteristicilor literaturii populare.

— Exemplifarea principalelor specii ale literaturii populare; creaţii reprezentative.

— Exemplificarea influenţei literaturii populare asupra literaturii culte.

LITERATURA ROMÂNĂ VECHE ŞI ISTORIOGRAFIA ÎN LIMBA ROMÂNĂ

— Indicarea secolelor în care au apărut următoarele scrieri din literatura română veche: *Scrisoarea lui Neacşu*, tipăriturile lui Coresi, *Cazania lui Varlaam*, *Psaltirea în versuri* de Dosoftei, *Noul Testament de la Bălgrad* tradus de Simion Ştefan, *Biblia de la Bucureşti*, cronicile lui Gr. Ureche, M. Costin, I. Neculce şi C. Cantacuzino.

— Enumerarea principalelor idei din cronicile lui Gr. Ureche, Miron Costin şi Ion Neculce.

— Denumirea principalelor lucrări ale lui D. Cantemir.

— Reproducerea conţinutului unei legende din *O samă de cuvinte*.

— Demonstrarea continuităţii poporului român şi a latinităţii limbii române cu argumentele cronicarilor.

Şcoala ardeleană

— Definirea Şcolii ardelene.

— Indicarea caracteristicilor iluminismului în cultura românească.

— Enumerarea principalilor reprezentanţi ai Şcolii ardelene.

— Enunţarea principalelor domenii de activitate a reprezentanţilor Şcolii ardelene.

— Prezentarea concepţiei istorice a Şcolii ardelene.

— Prezentarea ideilor despre limbă ale Şcolii ardelene.

— Relevarea contribuţiei Şcolii ardelene la dezvoltarea culturii române şi a conştiinţei naţionale.

Momentul 1848 în literatura română

— Enumerarea principalelor idei cuprinse în introducţia „Daciei literare". Rolul lui M. Kogălniceanu în dezvoltarea culturii şi literaturii române.

— Enumerarea scriitorilor reprezentativi pentru momentul 1848 şi a principalelor lor opere (N. Bălcescu, Alecu Russo, D. Bolintineanu, Gh. Asachi, Andrei Mureşanu).

— Enunţarea temei poemului *Zburătorul*.

— Identificarea mijloacelor artistice utilizate pentru realizarea pastelului din *Zburătorul*.

— Enunţarea temei şi mesajului poeziei *Umbra lui Mircea. La Cozia*.

— Identificarea elementelor romantice din *Umbra lui Mircea. La Cozia*.

— Prezentarea activităţii literere a lui V. Alecsandri.

— Comentarea pastelului *Malul Siretului*.
— Enunțarea temei și mesajului poeziei *Deșteptarea României*.
— Prezentarea structurii nuvelei *Alexandru Lăpușneanul*.
— Caracterizarea personajului principal al nuvelei *Alexandru Lăpușneanul*.

Literatura română de după 1848

— Enumerarea principalilor scriitori ai perioadei de după 1848.
— Enumerarea operelor importante.
— Enunțarea temei romanului *Ciocoii vechi și noi*.
— Caracterizarea personajelor principale din romanul *Ciocoii vechi și noi*.
— Identificarea elementelor romantice și realiste din *Ciocoii vechi și noi*.
— Indicarea capitolelor de reconstituire a epocii din *Ciocoii vehi și noi*.
— Enumerarea domeniilor de activitate ale lui B.P. Hașdeu.
— Enunțarea temei dramei *Răzvan și Vidra*.
— Prezentarea conținutului dramei *Răzvan și Vidra*.
— Caracterizarea personajelor principale din drama *Răzvan și Vidra*.
— Definirea dramei romantice.
— Identificarea elementelor romantice din drama *Răzvan și Vidra*.

Epoca marilor scriitori clasici

— Definirea „Junimii".
— Enumerarea principalilor scriitori care au făcut parte din „Junimea".
— Caracterizarea revistei „Convorbiri literare" ca organ al societății „Junimea".
— Enumerarea principalilor scriitori care au colaborat la „Convorbiri literare" și a unor opere publicate în această revistă.
— Prezentarea concepției critice a lui T. Maiorescu.
— Precizarea rolului lui T. Maiorescu în dezvoltarea culturii și literaturii române.
— Caracterizarea orientării revistei „Contemporanul".
— Prezentarea concepției critice a lui C. Dobrogeanu-Gherea.

MIHAI EMINESCU

— Relevarea principalelor momente din viața și activitatea literară a lui M. Eminescu.
— Enumerearea principalelor teme ale creației eminesciene și a unor opere reprezentative pentru fiecare temă.
— Enunțarea temelor din *Scrisoarea III*, *Revedere*, *Dorința*, *Sara pe deal*, *Luceafărul*.
— Memorarea unor versuri eminesciene.
— Prezentarea concepției lui M. Eminescu despre poezie și misiunea poetului.
— Prezentarea caracteristicilor poeziei eminesciene de meditație socială.

— Identificarea și explicarea mesajului patriotic din *Scrisoarea III*.
— Identificarea antitezei din *Scrisoarea III*.
— Diferențierea elementelor folclorice și culte în *Revedere*.
— Explicarea caracterului elegiac al poeziei *Revedere*.
— Identificarea elementelor folclorice în *Luceafărul*.
— Explicarea sensului alegoric și simbolic al poemului *Luceafărul*.
— Explicarea valorii limbajului poetic.
— Realizarea unei sinteze pe tema „Mihai Eminescu, poet național și universal".

Ion Creangă, Ion Luca Caragiale, Ioan Slavici

— Reproducerea, pe scurt, a conținutului *Amintirilor din copilărie* Prezentarea vieții satului după „*Amintiri din copilărie*.
— Exemplificarea umorului în *Amintiri din copilărie* și *Povestea lui Harap Alb*.
— Identificarea elementelor reale și fantastice din *Povestea lui Harap Alb*.
— Caracterizarea artei de povestitor a lui I. Creangă.
— Rezumarea comediei *O scrisoare pierdută*.
— Caracterizarea personajelor din *O scrisoare pierdută*.
— Enumerarea formelor comicului prezentate în *O scrisoare pierdută* și exemplificarea lor.
— Reproducerea, pe scurt, a conținutului nuvelei *Moara cu noroc*.
— Enunțarea temei nuvelei *Moara cu noroc*; caracterizarea personajelor principale.

Compuneri și exerciții de cultivare a limbii

Compunere

— Identificarea stilurilor funcționale ale limbii române, pe baza unor teste.
— Realizarea unor scurte compuneri în diferitele stiluri ale limbii române (beletristic, științific, administrativ).
— Alcătuirea unui comentariu literar pe baza unor texte; caracterizarea unui personaj.
— Alcătuirea unei lucrări de sinteză rezumat.
— Alcătuirea unor compuneri cu destinație oficială: referat, articol (referitoare la activitatea școlară sau a organizației U.T.C.), cerere, proces-verbal etc.
— Realizarea unei descrieri a unor aparate sau instalații din atelierul în care lucrează elevul.

Exerciții de cultivare a limbii

— Identificarea neologismelor, arhaismelor într-un text dat.
— Identificarea sinonimelor, antonimelor și omonimelor într-un text dat.

— Întocmirea corectă a familiilor de cuvinte și realizarea, cu acestea, a unor propoziții sau fraze.

— Precizarea deosebirilor între sensul propriu și sensul figurat al cuvintelor, cu exemplificări.

— Mînuirea principalelor dicționare ale limbii române (*Îndreptar ortografic, ortopeic și de punctuație, Dicționarul limbii române, Dicționar de sinonime, Dicționar de neologisme, Dicționarul limbii române* moderne, *Dicționar enciclopedic*).

— Scrierea după dictare a unei pagini de caiet, fără greșeli de ortografie și punctuație.

— Aplicarea baremelor minime de promovabilitate.

Clasa a X-a

LITERATURA ROMÂNĂ LA SFÎRȘITUL SECOLULUI AL XIX-LEA ȘI ÎNCEPUTUL SECOLULUI AL XX-LEA

— Enumerarea principalelor curente din această perioadă a culturii și literaturii române, cu menționarea principalilor reprezentanți.

— Prezentarea trăsăturilor caracteristice simbolismului, semănătorismului și poporanismului.

— Prezentarea, pe scurt, a conținutului dramei *Apus de soare.*

— Precizarea naturii conflictului din drama *Apus de soare.*

— Caracterizarea personajului Ștefan cel Mare din drama *Apus de soare.*

— Exemplificarea mesajului patriotic al dramei *Apus de soare.*

— Enumerarea temelor creației lui G. Coșbuc și a operelor reprezentative.

— Enunțarea temei poeziei *Nunta Zamfirei.*

— Enunțarea profesiunii de credință a poetului așa cum reiese din *Rugăciune.*

— Enumerarea temelor creației lui O. Goga.

— Enunțarea mesajului poeziei *Oltul* de O. Goga.

— Identificarea modalităților artistice de expresie care servesc în poezia *Oltul* tema comuniunii dintre om și natură.

— Explicarea și exemplificarea atitudinii mesianice din poezia lui O. Goga.

LITERATURA ROMÂNĂ ÎN PERIOADA DINTRE CELE DOUĂ RĂZBOAIE MONDIALE

— Enumerarea temelor creației lui M. Sadoveanu, cu menționarea operelor semnificative.

— Reproducerea, pe scurt, a conținutului romanului *Baltagul.*

— Caracterizarea Vitoriei Lipan.

— Enumerarea temelor creației lui T. Arghezi, cu menționarea operelor semnificative.

— Enunțarea mesajelor poeziilor *Belșug* și *Cel ce gîndește singur.*

— Reproducerea, pe scurt, a conținutlui romanului *Ion.*

— Caracterizarea personajului principal din romanul *Ion*.

— Exemplificarea aspectelor fundamentale din viaţa satului în romanul *Ion*.

— Caracterizarea generală a romanului *Pădurea spînzuraţilor*.

— Relevarea contribuţiei lui L. Rebreanu la dezvoltarea romanului românesc modern.

LITERATURA ROMÂNĂ DE DUPĂ REVOLUŢIA DE ELIBERARE SOCIALĂ ŞI NAŢIONALĂ

— Enumerarea principalilor poeţi, prozatori şi dramaturgi din literatura română contemporană.

— Enunţarea temei poeziilor *Moartea căprioarei* de N. Labiş, *Muzeul satului* de M. Sorescu, *Patria* de Nichita Stănescu.

— Recunoaşterea şi explicarea mesajului din poemul *Surîsul Hiroshimei*.

— Reproducerea conţinutului romanelor *Moromeţii* şi *Desculţ*.

— Identificarea elementelor artistice în romanele *Moromeţii* şi *Desculţ*.

— Caracterizarea personajului principal din *Moromeţii*.

— Reproducerea conţinutului romanului *Şoseaua Nordului*.

— Enumerarea principalelor teme ale dramaturgiei contemporane.

Compuneri şi exerciţii de cultivare a limbii

Exerciţii gramaticale

— Recunoaşterea părţilor de vorbire, folosirea corectă a acestora.

— Recunoaşterea părţilor de propoziţie, folosirea corectă a acestora.

— Efectuarea corectă a unor analize sintactice şi morfologice.

— Recunoaşterea şi folosirea corectă a locuţiunilor verbale, adjectivale şi adverbiale.

— Ortografierea corectă a părţilor de vorbire.

— Folosirea corectă a categoriilor gramaticele.

Compuneri

— Realizarea unor scurte compuneri în diferite stiluri funcţionale (beletristic, ştiinţifico-tehnic, publicistic, administrativ).

— Redactarea unor compuneri cu destinaţie oficială: autobiografie, memoriu de activitate, bon, chitanţă etc.

— Redactarea unor compuneri cu caracter epistolar: scrisoarea.

— Realizarea unor compuneri pe bază de texte literare: recenzia, comentariul literar, paralela.

— Realizarea unor lucrări de sinteză asupra activităţii literare a unui scriitor, asupra unei perioade, asupra unei teme.

— Aşezarea corectă în pagină.

— Aplicarea baremelor minime de promovabilitate.

Clasa a XI-a

Miturile în literatura română

— Definirea noțiunii de mit.
— Prezentarea miturilor românești.
— Precizarea surselor mitice ale dramei *Meșterul Manole* de Lucian Blaga.
— Identificarea valorilor etice și estetice ale personajelor Manole și Mira din drama *Meșterul Manole* de Lucian Blaga.
— Realizarea paralelei între balada *Mănăstirea Argeșului* și drama *Meșterul Manole* de Lucian Blaga.
— Redactarea compunerii cuprinzînd momentele semnificative ale dramei *Meșterul Manole* de Lucian Blaga.
— Caracterizarea miturilor folclorice în literatura cultă românească.
— Relatarea momentelor semnificative în poemul *Izgonirea lui Prometeu* de Alexandru Philippide.

Inceputurile umanismului în literatura română

— Definirea conceptului de Renaștere și Umanism prin sensuri și evoluție în Europa — reprezentanți.
— Precizarea importanței activității unor voievozi români pentru dezvoltarea umanismului românesc.
— Precizarea coordonatelor fundamentale ale umanismului cronicarilor.
— Relevarea importanței activității lui Dimitrie Cantemir.
— Relevarea unor aspecte ale umanismului lui N. Iorga și V. Pârvan.

Iluminismul în literatura română

— Definirea iluminismului. Precizarea perioadei și a condițiilor istorice în care apare.
— Definirea Școlii ardelene ca mișcare iluministă românească.
— Enumerarea domeniilor în care s-au manifestat reprezentanții Școlii ardelene.
— Caracterizarea epopeei *Țiganiada* de Ion Budai-Deleanu, ca operă literară reprezentativă în literatura română

Clasicismul și romantismul în literatura română

— Definirea clasicismului. Precizarea perioadei și a condițiilor în care apare.
— Definirea romantismului. Precizarea perioadei și a condițiilor în care apare.
— Precizarea și enumerarea cîtorva particularități ale clasicismului și romantismului în literatura română.
— Identificarea unor elemente romantice în romanul *Frații Jderi* de Mihail Sadoveanu.

MIHAI EMINESCU — Cel mai de seamă reprezentant al romantismului românesc

— Enumerarea celor mai reprezentative teme și motive romantice din opera lui Mihai Eminescu.

— Precizarea ideilor fundamentale din poemul *Impărat și proletar*.

— Identificarea unor procedee artistice frecvente în textul poemului: antiteza, metafora, comparația, simbolul, inversiunea, enumerația, interogația, exclamația etc.

— Enumerarea și demonstrarea idelior, atitudinilor și procedeelor artistice romantice în poemul *Impărat și proletar*.

— Enumerarea motivelor romantice existente în structura poemului *Scrisoarea I*.

— Identificarea și demonstrarea unor idealuri filozofice romantice într-o poezie de dragoste.

— Identificarea elementelor romantice în poemul *Luceafărul*.

— Identificarea unor particularități artistice ale creației eminesciene care determină locul scriitorului în literatura națională și universală.

Realismul

— Definirea realismului. Precizarea perioadei și a condițiilor în care apare.

— Prezentarea evoluției realismului în literatura română.

— Precizarea, argumentarea și exemplificarea procedeelor de analiză psihologică în nuvela *În vreme de război* de I. L. Caragiale.

— Caracterizarea generală a romanului *Răscoala* de Liviu Rebreanu, ca operă reprezentativă a realismului obiectiv.

— Identificarea, argumentarea și ilustrarea procedeelor de realizare a scenelor de masă în romanul *Răscoala* de Liviu Rebreanu.

— Caracterizarea generală a realității sociale interbelice din România: *Ultima noapte de dragoste, întîia noapte de război* de Camil Petrescu.

— Identificarea și comentarea modalităților de analiză psihologică în romanul *Ultima noapte de dragoste, întîia noapte de război* de Camil Petrescu.

— Tipologii umane în romanul *Enigma Otiliei* de G. Călinescu.

— Argumentarea afirmației că tipologia umană din romanul *Enigma Otiliei* de G. Călinescu este rezultatul interferării unor principii estetice aparținînd mai multor curente literare.

Simbolismul

— Definirea simbolismului. Precizarea perioadei și a condițiilor istorice în care apare.

— Enumerarea procedeelor poetice specifice simbolismului (simbolul, sugestia, corespondențele, muzica, revoluționarea prozodiei).

— Enumerarea reprezentanților simbolismului românesc.

— Recunoașterea unor procedee artistice simboliste în poemul *Noapte de decemvrie* de Alexandru Macedonski.

— Identificarea procedeelor simboliste în poeziile *Plumb* și *Lacustră* de G. Bacovia.

— Enumerarea elementelor de recuzită simboliste în *Romanța celor trei corăbii*, de Ion Minulescu (cifra trei, pietrele prețioase, porturile, spațiile exotice etc.).

Compunere școlară

— Identificarea stilurilor funcționale ale limbii române (beletristic, științific, publicistic, administrativ) și redactarea unor scurte compuneri în fiecare din stilurile funcționale.

— Elaborarea de recenzii ale unor opere literare științifice.

— Elaborarea unor compuneri: corespondență (bilet, carte de vizită, carte poștală, cartea poștală ilustrată, telegrama, scrisoarea).

— Elaborarea unei paralele între două opere literare.

— Elaborarea unor alocuțiuni, discursuri, dezbateri, conferințe.

— Elaborarea și susținerea unei disertații.

— Elaborarea unor planuri de sinteză și paralele (teme comune, perioade particularități artistice etc.).

Exerciții de consolidare și sistematizare a noțiunilor de limbă română (gramatică)

— Ortografierea corectă a părților de vorbire, prin exerciții de redactare (substantiv, pronume, articol, adjectiv, verb).

— Identificarea formelor corecte în diferite dicționare.

— Realizarea acordului corect, prin exerciții de redactare.

— Ortografierea corectă a expresiilor, a unor cuvinte și texte dificile.

— Așezarea corectă în pagină.

Clasa a XII-a

Reviste și tendințe în evoluția literaturii

— Caracterizarea succintă a climatului epocii (1918—1944), a principalelor tendințe din literatură și a principalelor reviste.

— Prezentarea grupării de la „Sburătorul" (scurt istoric, colaboratori, obiective). Contribuția lui E. Lovinescu în dezvoltarea literaturii. Limitele activității sale.

— Comentarea principalelor idei ale tradiționalismului gîndirist (teoria asupra specificului autohton, disocierea dintre doctrina gîndiristă și literatura publicată în paginile „Gîndirii").

— Prezentarea principalelor reviste de avangardă (enumerarea lor).

— Interpretarea pe un text de Urmuz a tehnicii umorului bazat pe absurd.

— Prezentarea publicaţiilor orientate de P.C.R. (enumerarea lor).
— Precizarea scopului şi a rolului publicaţiilor orientate de P.C.R. în contextul cultural interbelic.

Poezia în epoca interbelică

— Scurtă caracterizare a poeziei interbelice.
— Prezentarea succintă a direcţiei moderniste.
— Prezentarea succintă a direcţiei tradiţionaliste.
— Prezentarea succintă a tendinţelor avangardiste.
— Înnoirea expresiei artistice prin contribuţia unor scriitori reprezentativi.

TUDOR ARGHEZI

— Cunoaşterea, în linii mari, a activităţii literare a lui T. Arghezi.
— Identificarea şi definirea universului liric — temele fundamentale ale poeziei argheziene.
— Comentariu asupra artei poetice aegheziene aşa cum se conturează ea în *Testament*.
— Realizarea comentariului asupra poeziei cu substrat filozofic şi moral, cu referiri la *Psalmi*, *Nehotărîre* şi alte poezii.
— Realizarea comentariului asupra poeziei sociale, cu referiri la *Testament*, *Caligula*, *Binecuvîntare*, *Flori de mucegai*, *1907*, *Cîntare omului* ş.a.
— Argumentarea pe texte (la alegere) a caracteristicilor stilului arghezian, originalitatea materialului lexical, asocierea expresiilor, deplasările topice etc.

LUCIAN BLAGA

— Cunoaşterea, în linii mari, a activităţii literare a lui L. Blaga.
— Caracterizarea poeziei lui Blaga (aspiraţia spre „lumină" în *Poemele luminii*; viziunea naturii în *Paşii profetului*, vitalismul şi sensorialitatea; spiritualizarea din vol. *În marea trecere*, *Laudă somnului*, *La cumpăna apelor* — viziunea asupra satului românesc, ca univers mitic; trăsăturile liricii postume).
— Cunoaşterea, în linii mari, a preocupărilor lui Blaga în domeniul filozofiei cunoaşterii şi al filozofiei culturii.
— Comentarea artei poetice din *Eu nu strivesc corola de minuni a lumii*, analiza structurii poetice.
— Analiza structurii poetice şi a semnificaţiilor elegiei *Gorunul*.
— Caracterizarea imaginii poetice (cu exemple concrete), a compoziţiei şi a versificaţiei poeziei lui Blaga (modalităţi, exemple).

ION BARBU

— Cunoaşterea şi enumerarea etapelor creaţiei lui I. Barbu.
— Cunoaşterea problemelor de compoziţie şi a tablourilor poetice din *Riga Crypto şi lapona Enigel* şi comentarea semnificaţiilor baladei.

Proza interbelică

— Cunoașterea și enumerarea principalelor tendințe ale romanului interbelic.

— Enumerarea și comentarea procedeelor artistice ale romanului *Concert din muzică de Bach*, pe baza fragmentelor din manual.

— Procedee artistice în romanul *Patul lui Procust*.

— Stabilirea cîtorva concluzii asupra prozei românești interbelice.

— Prezentarea caracteristicilor principale ale prozei interbelice prin recapitularea și a unor scriitori reprezentativi din clasa a XI-a (M. Sadoveanu, L. Rebreanu, G. Călinescu, Camil Petrescu).

Dezvoltarea dramaturgiei interbelice

— Cunoașterea și enumerarea unor teme și tendințe din dramaturgia interbelică (teatrul satiric, teatrul de inspirație istorică, teatrul inspirat din contemporaneitate, teatrul de inspirație folclorică și mitologică).

— Exemple de dramaturgi și piese ilustrînd aceste tendințe.

— Comentarea procesului de dezvoltare a dramaturgiei interbelice. („criza" teatrului, dezvoltarea teatrului ca instituție, dezvoltarea repertoriului național, dramaturgi importanți).

— Contribuția lui Camil Petrescu la dezvoltarea dramaturgiei românești de idei — scurtă caracterizare.

— Scurtă caracterizare a contribuției lui L. Blaga la dezvoltarea dramaturgiei originale.

— Cunoașterea și caracterizarea succintă a comediei interbelice.

— Precizarea acelor elemente care dau dramaturgiei interbelice un caracter modern.

Critica și istoria literară interbelică

— Enumerarea cîtorva dintre cei mai reprezentativi critici din perioada interbelică.

— Prezentarea succintă a activității lui G. Călinescu.

— Comentarea procesului de dezvoltare a istoriei și criticii românești: liniile de orientare ale criticii românești.

— Caracterizarea succintă a unor personalități critice: Pompiliu Constantinescu, Perpessicius, Vladimir Streinu, Șerban Cioculescu, T. Vianu, M. Dragomirescu.

LITERATURA ROMÂNĂ DE DUPĂ REVOLUȚIA DE ELIBERARE SOCIALĂ ȘI NAȚIONALĂ, ANTIFASCISTĂ ȘI ANTIIMPERIALISTĂ

— Caracterizarea cadrului istoric.

— Cunoașterea principalelor idei din documentele de partid referitoare la cultură, literatură și artă.

— Cunoașterea ideilor tovarășului Nicolae Ceaușescu în legătură cu literatura, expuse în documentele de partid și de stat.

— Cunoașterea și enumerarea principalilor scriitori după 1944 (poeți, prozatori, dramaturgi, critici).

— Caracterizarea sintetică a poeziei românești de după 1944.
— Caracterizarea sintetică a prozei românești actuale.
— Caracterizarea sintetică a dramaturgiei actuale.
— Prezentarea sintetică a criticii literare contemporane.
— Caracterizarea succintă a contribuției literaturii române la dezvoltarea patrimoniului literaturii universale.

EUGEN JEBELEANU

— Încadrarea poeziei *Hanibal* în volum și precizarea temei.
— Comentariul asupra semnificațiilor tematice.
— Analiza structurii de parabolă a poeziei *Hanibal*.
— Scurte considerații asupra limbajului poetic.

ȘTEFAN AUGUSTIN DOINAȘ

— Cunoașterea baladei *Mistrețul cu colți de argint* în succesiunea tablourilor narative.
— Sublinierea caracterului alegoric și precizarea mesajului.
— Observații asupra construcției poetice, a versificației, a tehnicii retorice.

GEO DUMITRESCU

— Caracterizarea poeziei *Inscripție pe piatra de hotar*: tematica, principalele idei.
— Memorizarea cîtorva strofe.
— Analiza structurii și a semnificațiilor poeziei *Inscripție pe piatra de hotar*.
— Caracterizarea stilului.
— Citirea și a altor poezii și stabilirea constantelor liricii lui Geo Dumitrescu.

NICHITA STĂNESCU

— Precizarea temei poeziei *Cîntec*.
— Comentariul pe textul *Cîntecului*: identificarea tablourilor poetice.
— Comentariul pe textul poeziei *Poveste sentimentală*: relevarea tablourilor poetice.
— Caracterizarea rolului cuvintelor în poezia lui Nichita Stănescu.
— Stabilirea cîtorva concluzii asupra limbajului poetic al lui Nichita Stănescu și a locului poetului în contextul literaturii române.

GEO BOGZA

— Enumerarea cîtorva particularități artistice definitorii ale volumului *Cartea Oltului*.

— Interpretarea *Cărţii Oltului* ca poem în proză; alegerea unor pasaje poetice spre exemplificare; demonstrarea alegerii.

— Viziunea asupra naturii.

— Caracterizarea stilului: relevarea pe fragmente alese a principalelor caracteristici stilistice.

MARIN PREDA

— Cunoaşterea, în linii mari, a activităţii de prozator a lui Marin Preda.

— Enumerarea principalelor romane.

— Expunerea succintă a subiectului romanului *Moromeţii*.

— Analizarea problematicii şi a structurii romanului.

— Caracterizarea personajului principal — Ilie Moromete.

— Comentarea comparativă a imaginii satului românesc la Marin Preda şi la alţi prozatori anteriori sau contemporani.

— Caracterizarea artei narative.

— Enumerarea elementelor de originalitate ale lui Marin Preda în proza românească.

FANUŞ NEAGU

— Definirea temei din nuvela *Dincolo de nisipuri*.

— Caracterizarea compoziţiei.

— Demonstrarea, prin exemple, a trăsăturilor lui Fănuş Neagu ca prozator de atmosferă.

— Stabilirea şi enunţarea acelor particularităţi ale nuvelei care sînt definitorii pentru universul operei lui Fănuş Neagu: spaţiul, patosul fiinţelor atmosfera de existenţă rituală a unei lumi arhaice, farmecul limbajului.

AL. IVASIUC

— Scurtă caracterizare a prozei lui Al. Ivasiuc.

— Expunerea succintă a subiectului romanului *Păsările*.

— Comentariu asupra problematicii romanului.

— Caracterizarea personajelor principale.

— Specificitatea creaţiei lui Al. Ivasiuc.

D.R. POPESCU

— Caracterizarea prozei lui D. R. Popescu: intriga, arta narativă, problematica.

— Enumerarea cîtorva volume: romane, nuvele, piese de teatru.

— Enumerarea şi comentarea constantelor artistice ale nuvelistului D. R. Popescu, lirismul titlurilor, dubla percepţie a realităţii, convergenţa detaliilor, relieful stilistic.

— Comentarea semnificaţiilor gesturilor şi destinului Anastasiei
— Caracterizarea personajului principal.
— Caracterizarea artei narative: demonstrarea pe text a particularităţilor narative.

HORIA LOVINESCU

— Enumerarea cîtorva piese.
— Mesajul operei.
— Caracterizarea personajului principal din piesa *Moartea unui artist.*
— Prezentarea structurii dramatice.
— Interpretarea dialogurilor.
— Observaţii asupra realizării dramatice: merite şi imperfecţiuni.
— Comentarea afirmaţiei: „Arta este, înainte de orice, semnul puterii omului asupra haosului şi morţii".

MARIN SORESCU

— Scurtă caracterizare a scriitorului Marin Sorescu.
— Definirea şi comentarea temei piesei *Răceala.*
— Relevarea tradiţiei istorice în dramaturgia lui Marin Sorescu.
— Analiza construcţiei dramatice.
— Caracterizarea personajelor.
— Enumerarea şi comentarea modalităţilor artistice.
— Comentarea, pe un fragment la alegere, a stilului dramaturgului, raportîndu-l la stilul poetului.

Compunere

— Realizarea unor texte (compuneri) în stilurile funcţionale ale limbii.
— Elaborarea unor sinteze.
— Susţinerea, în faţa clasei, a lucrării de diplomă, a unei disertaţii pe o temă aleasă.
— Realizarea unor compuneri oratorice pe diferite teme, după exemplificările din manual (M. Kogălniceanu, N. Iorga, B. Şt. Delavrancea, N. Titulescu.
— Alcătuirea fişelor bibliografice (de diferite tipuri).
— Alcătuirea unor liste bibliografice.

Exerciţii de cultivare a limbii

— Scrierea corectă a unor texte după dictare.
— Aşezarea corectă, în pagină, a lucrărilor scrise.
— Identificarea tipurilor de vorbire (directă, indirectă) şi transformarea acestora.
— Realizarea unor analize sintactico-stilistice.
— Identificarea părţilor de vorbire şi relevarea valorii stilistice a acestora.

2. PENTRU O EFICIENȚĂ SPORITĂ A LUCRĂRILOR DE SONDAJ

În condițiile segmentării procesului de învățămînt în etape, cu durată mai mare sau mai mică, se ivesc, în mod necesar — deși nedorit —, momente de discontinuitate în munca profesorului cu colectivele de elevi. Se creează astfel o serie de neajunsuri, corectate parțial prin lucrările de sondaj care se dau în primele săptămîni de școală, la clasele începătoare ale fiecărei etape *Factorii decisivi ai eficienței acestor lucrări sînt*: I. *Modul de formulare a subiectelor*, II. *Discutarea lucrărilor, în clasă, cu elevii* și III. *Munca efectivă a elevilor, sub îndrumarea permanentă a profesorului, pentru remedierea deficiențelor constatate.*

I. *Subiectele* trebuie formulate în așa fel încît să-i oblige pe elevi să furnizeze informații cît mai exacte cu privire la acele aspecte ale pregătirii lor anterioare, de care depinde buna desfășurare a muncii în etapa care începe și care pot fi ameliorate în noua etapă.

Setul de subiecte de mai jos, conceput pentru clasa a IX-a, are ca obiectiv depistarea greșelilor de ortografie și de exprimare și stabilirea măsurii în care elevii stăpînesc cunoștințele elementare de gramatică și de vocabular, considerînd că acestea sînt problemele care afectează, în cea mai mare măsură, munca în cadrul orelor de limba și literatura română în treapta I de liceu. În privința noțiunilor de teorie literară, cele 3 ore de recapitulare, prevăzute în programă, sînt suficiente pentru constatarea și eliminarea unor lacune din pregătirea elevilor. Variantele date la fiecare probă permit efectuarea lucrării în condiții de nesimultaneitate, înlăturînd astfel neajunsul perturbării inutile a programului școlii. *Caligrafiate pe folii de retro sau pe planșe*, ele îmbogățesc zestrea sălii speciale de limba și literatura română cu un instrument util și ușor de manevrat.

Proba nr. 1 (ortografierea cu unul sau mai mulți „i" — 1 punct).

A. *Pentru flexiunea nominală*

a) Trecerea unor substantive la plural (carte, hîrtie, copil, elev, fiu, părinte).

b) Trecerea adjectivului în fața substantivului (munții înalți, cîmpiile verzi, norii plumburii, lanurile aurii).

c) Înlocuirea adjectivului demontsrativ „acești (aceste)", cu adjectivul nehotărît „toți (toate)": acești fii, acești părinți, aceste cîmpii, aceste dealuri.

d) Înlocuirea numeralului cardinal „doi (două)" prin adjectivul nehotărît „toți (toate)" : doi copii, doi pomi, două cutii, două cărți.

B. *Pentru flexiunea verbală*

Se dau verbele: a fi, a scrie, a veni, a ști, a citi, a ține, a vorbi, a întîrzia.

Se cere trecerea lor la:

a) indicativ prezent, persoana a II-a singular;

b) indicativ perfect simplu, persoana I singular;
c) conjunctiv prezent, persoana a II-a singular;
d) gerunziu.

Proba nr. 2 (*folosirea cratimei* — 1 punct)

Se dă modelul: *a*) A reparat ceasul? L-a reparat. *b*) Scrii problemele? Nu le scriu. *c*) Nu mă aștepta! Așteaptă-mă! *d*) Nu-mi lua caietul! Ia-mi-l!

Se cere: *a—b*) Să se răspundă printr-o propoziție afirmativă (negativă), cu înlocuirea substantivului prin pronume personal, formă neaccentuată, la întrebările date (4—5 întrebări).

c—d) Transformarea propozițiilor negative date (tot 4—5) în propoziții afirmative (cu înlocuirea substantivului prin pronume personal, formă neaccentuată — la *d*).

Proba nr. 3 (*despărțirea în silabe* — 1 punct)

Se dau, la fiecare clasă, cîte 4—5 cuvinte care ilustrează diferite norme de despărțire în silabe.

Proba nr. 4 (*vocabular, gramatică* — 4 puncte)

Se dă un cuvînt (altul la fiecare clasă).

Se cere:

— explicarea sensului (printr-o perifrază);

— găsirea unor sinonime;

— derivate, cu specificarea valorii morfologice a fiecăruia;

— folosirea cuvîntului dat într-o propoziție dezvoltată, cu identificarea părților de propoziție, prin inițiale scrise deasupra.

Proba nr. 5 (*exprimare, punctuație, alte probleme de ortografie: majusculă, omiteri-substituiri* etc. — 3 puncte)

Formularea cîtorva enunțuri din care să reiasă o preferință (*literară*, muzicală, sportivă etc.), cu motivarea ei cît mai convingătoare. (Se vor da neapărat nume de autori, interpreți, jucători și titluri de opere sau formații).

Prin aprecierea cu 1; 0,5 sau 0 puncte, în funcție de rezolvarea corectă, ezitantă sau greșită a fiecărei cerințe, se creează premisele unei foarte clare evidențe a dificultăților pe care le are fiecare elev, în legătură cu fiecare problemă inclusă în lucrarea de sondaj.

II. *Discutarea lucrărilor* cu elevii vizează următoarele obiective:

1. *Identificarea*, de către fiecare elev, a dificultăților pe care le are.

2. *Stabilirea sarcinilor* care revin fiecărui elev, în funcție de aceste dificultăți (este vorba, în mare despre *exerciții orto-caligrafice* sau de *activizare și îmbogățire a vocabularului*, precum și despre o mai mare atenție acordată *calității* lecturii).

III. *Munca efectivă a elevilor, pentru remedierea deficiențelor constatate*, este ultimul și cel mai important factor, în absența căruia însăși rațiunea efectuării acestor lucrări devine greu de justificat.

Exercițiile de ameliorare a ortografiei, a căror frecvență va fi condiționată de gravitatea fiecărui caz în parte, pot consta în mici copieri (2—3 rînduri de caiet), cu sublinierea problemelor de ortografie.

Pentru îmbunătățirea vocabularului, sînt recomandabile exercițiile de compunere și derivare, prin care se pot atinge obiective ca: *activizarea, îm-*

bogățirea și *nuanțarea* lui, o *înțelegere mai dialectică a fenomenelor lexicale*, precum și realizarea unei anumite *deschideri către fenomenele stilistice*. Unele exerciții pot avea în vedere și implicațiile ortografice ale faptelor de vocabular.

În realizarea exercițiilor de compunere a cuvintelor, se poate porni de la termenii cu cel mai mare număr de valențe combinatorii, al căror etimon e bine să fie prezentat și explicat elevilor: LOGOS, GRAPHO, GRAMMA, KHRONOS, BIOS, ANTROPOS etc. Pornind de la ele, se dau elevilor, spre rezolvare, următoarele sarcini: 1. *identificarea cuvintelor* în componența cărora poate fi recunoscut termenul respectiv; 2. *explicarea sensului* lor, cu sau fără ajutorul dicționarului; 3. *folosirea*, în context, a unora dintre ele.

În *exercițiile de derivare*, se poate porni fie de la un cuvînt-rădăcină pentru a se obține o familie de cuvinte (exercițiu binecunoscut elevilor și util, dar cu mai mici șanse de a le îmbogăți vocabularul), fie de la un prefix sau sufix dat (exercițiu mai puțin practicat și care prilejuiește adevărate incursiuni prin cele mai diverse zone ale vocabularului). In acest ultim caz, pornind de la unul sau mai multe prefixe sau sufixe, elevilor li se pot da spre rezolvare următoarele cerințe:

— *alcătuirea unor serii de derivate* cu fiecare dintre ele;

— *formularea unor observații de ordin ortografic-ortoepic*;

— *gruparea derivatelor după vechime, aria de circulație, zona semantică* în care se înscriu, sinonimie, antonimie;

— *găsirea unor sinonime neologice* pentru derivatele mai vechi și invers;

— *explicarea legăturii de sens între derivat și cuvîntul-rădăcină* în cazuri ca: zi-ziar, elev-elevație-elevator ș.a.;

— *relevarea deosebirii de sens dintre derivatele cu sufixe diferite, de la aceeași rădăcină* și avînd aceeași valoare morfologică: a rosti — a rostui, știre — știință, adunare — adunătură ș.a.;

— *identificarea unor derivate* care implică devieri de sens față de cuvîntul-rădăcină: nebun, a spicui, a stărui ș.a.;

— *identificarea unor derivate* cu sensuri multiple, uneori metaforice, și explicarea sensurilor respective, după modelul:

legătură	mănunchi		acritură	legumă murată		a căptuși	a dubla
	relație			? (vezi Zaharia Stancu)			? (vezi I. Creangă)

— *realizarea unor serii paralele de derivate* la care sufixul diferă pentru:
a) a numi agentul (tractor) sau acțiunea (tracțiune);
b) a deosebi sensul activ (atacant) de cel pasiv (atacat);

— *relevarea valențelor stilistice* ale unor derivate.

Exercițiile de folosire a sinonimelor sînt deosebit de utile pentru nuanțarea exprimării elevilor. Ele pot consta în:

— *realizarea unor serii de sinonime*, sublinierea celor cu valoare expreivă mai puternică, motivarea alegerii și precizarea direcției în care se manifestă expresivitatea: pozitivă-negativă, calificare-plasticizare, realizarea culorii locale (*a căuta — a scotoci — a cotrobăi*);

— *construirea unor contexte* în care sinonimele găsite să se poată substitui și a altora în care substituirea să nu mai fie posibilă.

În perioadele de sfîrșit de trimestru, cînd curba atenției elevilor coboară vertiginos, dar și în cursul trimestrului, ori de cîte ori se simte nevoia unui moment de relaxare, cîteva *exerciții de tip rebusist*, bazate pe fenomenul

omofoniei, înviorează atmosfera, asigurînd tonusul necesar unor lecţii care altminteri pot deveni obositoare şi ineficiente. Iată cîteva:

S.L.N. — cuvîntul? (Selene) = un sinonim = derivate.

I. la R. = cuvîntul? (ilare) = un sinonim = un antonim = derivate.

$\frac{R}{R}$ = cuvîntul? (repere) = sinonime = derivate.

N. = cuvîntul? (doine) = definirea noţiunii = derivate.

TEST DE VERIFICARE

clasa a IX-a

Proba br. 1 (1 punct)

A. Ortografierea cu unul sau mai mulţi „i" a cuvintelor din flexiunea nominală.

a) Treceţi la plural substantivele din propoziţiile următoare, operînd toate modificările ce se impun:

Anul şcolar începe la 15 septembrie. Şcoala se redeschide. Elevul silitor se bucură. El îl va revedea pe prietenul drag şi pe noul său profesor.

b) Copiaţi propoziţiile următoare, aşezînd adjectivul în faţa substantivului:

Au trecut lunile frumoase de vară. Munţii înalţi, dealurile frumoase şi cîmpiile verzi nu mai răsună de cîntece. Norii plumburii acoperă cerul.

c) Înlocuiţi, în propoziţiile următoare, adjectivul demonstrativ „aceşti" cu adjectivul nehotărît „toţi":

Aceşti copii sînt cuminţi. Îi cunosc pe aceşti oameni. Hai să cutreierăm aceşti munţi. Aceşti brazi sînt înalţi.

d) Alcătuiţi scurte propoziţii, folosind substantivele: copil, fotografie, carte, om la nr. plural (fără restricţii de caz sau articulare).

B. Ortografierea cu unul sau mai mulţi „i" a verbelor. Rezolvaţi schema următoare, după modelul dat:

a) — a fi		— tu eşti
— a scrie		— . . . .
— a veni		— . . . .
— a şti	indicativ, prezent,	— . . . .
— a citi	pers. a II-a, sg.	— . . . .
— a ţine		— . . . .
— a se apropia		— . . . .
— a întîrzia		— . . . .

b) — a face		— eu făcui
— a citi		— . . . .
— a privi		— . . . .
— a veni		— . . . .
— a porni	indicativ, perf. simplu.	— . . . .
— a trece	pers. I, sg.	— . . . .
— a vorbi		— . . . .
— a gîndi		— . . . .

c) — a citi		— tu să citești
— a fi		— . . . .
— a scrie		— . . . .
— a veni	conjunctiv, prez.,	— . . . .
— a ști	pers. a II-a, sg.	— . . . .
— a merge		— . . . .
— a ține		— . . . .
— a întîrzia		— . . . .

d) — a ține		— ținînd
— a fi		— . . . .
— a scrie		— . . . .
— a veni		— . . . .
— a ști	gerunziu	— . . . .
— a citi		— . . . .
— a întîrzia		— . . . .
— a fotografia		— . . . .

După modelul dat, completați punctele de suspensie:

a) Eu nu cred. Poate crezi tu.	Eu nu văd . . . .
Eu nu știu	Eu nu țin . . . .
Eu nu vin	Eu nu scriu . . . .
b) Eu n-am stat, dar tu să stai.	Eu n-am ținut, ...
Eu n-am venit, ...	Eu n-am scris, ...
Eu n-am crezut, ...	Eu n-am știut, ...
c) Ieri n-ai crezut, dar astăzi crezi.	Ieri n-ai văzut, ...
Ieri n-ai știut, ...	Ieri n-ai venit, ...
Ieri n-ai ținut, ...	Ieri n-ai scris, ...
d) Tu nu scriseși, dar eu scrisei.	Tu nu crezuși, ...
Tu nu veniși, ...	Tu nu citiși, ...
Tu nu porniși, ...	Tu nu vorbiși, ...

Proba nr. 2 (folosirea cratimei — 1 punct)

a) După modelul dat, răspundeți, printr-o propoziție afirmativă, la următoarele întrebări, înlocuind substantivul printr-un pronume personal (forma neaccentuată):

A adus ceasul L-a adus.	Ai terminat cartea . . . .
Ați cumpărat jucăriile	Ai adus albumul . . . .
Au prins trenul	A scris tema . . . .

b) După modelul dat, răspundeți printr-o propozție negativă:

Scrii problemele Nu le scriu.	Aștepți mașina . . . .
Închizi caietul	Iei tramvaiul . . . .
Desenezi munții	Preferi metroul . . . .

c) Transformați propozițiile negative în propoziții afirmative, după modelul:

Nu mă aștepta Așteaptă-mă	Nu-l opri . . . .
Nu te lăuda	Nu-i cere . . . .
Nu vă depărtați	Nu te duce . . . .

d) Transformați propozțiile negative în propoziții afirmative, înlocuind și substantivele prin forme neaccentuate ale pronumelui personal:

Nu-mi lua caietul Ia-mi-l	Nu-ți pierde timpul . . . .
Nu-i da cartea	Nu-i arăta porumbeii . . . . . .
Nu-i spune veștile	Nu-ți aduce cărțile . . . .

Proba nr. 3 (despărțirea în silabe — 1 punct)

Despărțiți în silabe cuvintele:

a) zbor, cătun, hartă, zebră, filtru, poet;
b) bloc, zăvor, carte, cadru, zimbru, poem;
c) plic, popor, parte, litru, timbru, pion;
d) brad, vapor, curte, vatră, zestre, păun.

Proba nr. 4 (vocabular, gramatică — 2 puncte)

Se dau cuvintele: *a*) viteaz; *b*) puternic; *c*) mîndru; *d*) cinstit.

Se cere:

— explicarea sensului (printr-o perifrază);
— găsirea unor sinonime;
— reconstituirea familiei cuvintelor date, cu specificarea valorii morfologice a fiecărui derivat;
— folosirea cuvîntului dat într-o propoziție dezvoltată, cu identificarea (prin inițiale scrise deasupra) părților de propoziție.

Proba nr. 5 (exprimare, punctuație, alte probleme de ortografie: majusculă, omiteri-substituiri — 3 puncte).

Formulați cîteva enunțuri din care să reiasă dacă aveți vreo preferință (*literară*, muzicală, sportivă etc.). Motivați această preferință cît mai convingător. (În cazul unei preferințe literare sau muzicale, se vor da nume de autori și titluri de opere, iar în cazul unei preferințe sportive, numele unor sportivi și denumirea clubului de care aparțin).

Proba nr. 6 (comentariu literar — 2 puncte).

„Nu știu în veac răsplata ce-am să capăt,
Dar voi sluji cu drag, pînă la capăt,
Înalta doamnă, limba românească".
(V. E f t i m i u, *Odă limbii române*)

3. SUGESTII PENTRU APLICAREA BAREMELOR MINIME OBLIGATORII DE CUNOȘTINȚE ȘI DEPRINDERI LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ — TREAPTA I DE LICEU —

Pornind de la baremele minime obligatorii de cunoștințe și deprinderi prevăzute pentru limba și literatura română și pe care le reproducem și aici, catedrele pot stabili, la nivelul fiecărui liceu (sau chiar la nivelul localității, a județului), teste care să se aplice cu prilejul lucrărilor trimestriale (tezei), la sfîrșitul anului școlar, prin lucrări de control sau pe tot parcursul claselor a IX-a și a X-a.

BAREME MINIME OBLIGATORII DE CUNOȘTINȚE ȘI DEPRINDERI LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

— Să se exprime corect, oral și în scris. Să nu aibă într-o lucrare scrisă (teză) mai mult de 3 greșeli de ortografie și 5 de punctuație.

— Să alcătuiască compuneri pe bază de planuri stabilite anterior, avînd o succesiune logică a ideilor.

— Să stăpînească vocabularul limbii române. Să recunoască și să explice arhaismele și neologismele întîlnite în fragmentele studiate.

— Să elaboreze scrisori și compuneri cu destinația oficială: cerere, declarație, dare de seamă, proces-verbal etc.

— Să explice ce se înțelege prin latinitatea și unitatea poporului român.

— Să definească literatura populară prin trăsăturile care o disting de literatura cultă.

— Să recunoscă ideea poetică fundamentală dintr-o poezie lirică studiată în clasă.

— Să rezume un fragment al unei lucrări literare pe care l-a citit.

În clasa a IX-a tezele pot cuprinde următoarele probleme (itemi):

In trimestrul I:

1. O compunere despre literatura populară, în care să fixeze principalele trăsături — 3 puncte

2. Comentarea unui grup de versuri din literatura populară (din cele studiate, sau text la prima lectură). — 3 puncte.

3. Un exercițiu de lexic, prin care să identifice și să folosească în alte contexte arhaisme, neologisme. — 1 punct

4. Să elaboreze o cerere pentru inscrierea la biblioteca școlii, a orașului etc. — 1 punct

Tot în trimestrul I se mai pot da 1—2 lucrări de control care să curpindă probleme referitoare la:

— definirea caracterului latin al limbii române;

— ideile fundamentale susținute de cronicari în scrierile lor, de Școala ardeleană, privind latinitatea, originea, continuitatea și unitatea limbii și a poporului român;

— comentarea portretului literar realizat de Grigore Ureche;

— efectuarea unor rezumate din texte în diferite stiluri funcționale ale limbii;

— elaborarea unor texte în diferite stiluri funcționale ale limbii române.

In trimestrul al II-lea:

1. Identificarea cîtorva trăsături esențiale ale epocii de la 1840—1848, vizîndu-se, cu precădere, cultura și literatura română. Explicarea rolului pe care l-a avut în epocă „Dacia literară" și Mihail Kogălniceanu. — 2 puncte

2 Comentarea unor versuri din scriitorii studiați: I.H.Rădulescu, Grigore Alexandrescu, V. Alescandri (text studiat sau la prima lectură). — 4 puncte

3. Efectuarea unor exerciții morfosintactice, de lexic etc. pe texte din manual — capitolul de cultivare a limbii — sau exemplificări din operele lui N. Bălcescu, Alecu Russo (identificarea unor cuvinte și expresii arhaice și explicarea lor; folosirea verbului — valori stilistice; identificarea semnelor de ortografie și punctuație și explicarea valorii gramaticale și stilistice a folosirii acestora). — 2 puncte

În cursul trimestrului al II-lea se recomandă ca una din lucrările de control să cuprindă și rezumarea nuvelei *Alexandru Lăpușneanul* de C. Negruzzi — integral sau un capitol — cu textul în față.

In trimestrul al III-lea:

1. Să identifice și să explice principalele trăsături ale literaturii române din perioada marilor clasici, cu ilustrarea importanței pe care o au în epocă revista „Convorbiri literare" și Titu Maiorescu. — 2 puncte.
2. Comentarea unei poezii din creația eminesciană (text studiat sau la prima vedere). — 5 puncte.
3. Transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă a unui text din *Harap Alb* de Ion Creangă sau din *O scrisoare pierdută* de I.L. Caragiale. — 2 puncte

La notarea tezelor (a lucrărilor de control)se va avea în vedere ca punctajul să se acorde diferențiat, accentul punîndu-se pe deprinderea realizării de comentariu, pe folosirea corectă a limbii române.

În toate variantele, în clasa a IX-a, se va acorda pînă la 2 puncte pentru corectitudinea gramaticală, ortografiacă și a punctuației, pentru grafie și așezarea în pagină.

Lucrările de control și tezele se analizează în clasă cu elevii, evidențiindu-se atît părțile pozitive, cît și lipsurile manifestate, prin realizarea unor exerciții de corectare a acestora.

În clasa a X-a, tezele pot cuprinde:

In trimestrul I:

1. Caracterizarea personajului principal din romanul *Baltagul* de M. Sadoveanu sau din *Apus de soare* de B. Șt. Delavrancea. — 3 puncte
2. Comentarea unor versuri din creația lui G. Coșbuc sau O. Goga. — 3 puncte
3. Transformarea din vorbirea directă în vorbirea indirectă a unor texte din *Apus de soare* sau *Baltagul* — 2 puncte
4. Elaborarea unui text în stil științific sau tehnic. — 1 punct

In trimestrul al II-lea:

1. Comentarea unei poezii din creația lui T. Arghezi (la prima vedere — *Plugule* sau studiată — *Belșug*) — 5 puncte
2. Identificarea și explicarea valorii gramaticale și stilistice a semnelor ortografice și de punctuație din poezia comentată. — 2 puncte
3. Elaborarea unei cereri, a unei autobiografii, a unui proces-verbal sau a unui text științific. —1 punct

In trimestrul al III-lea:

1. Identificarea și explicarea unor trăsături caracteristice ale prozei inspirate din viața satului românesc, cu exemplificări din: Liviu Rebreanu, Marin Preda, Zaharia Stancu. — 3 puncte

2. Comentarea unor versuri din *Moartea căprioarei* de N. Labiș., *Patria* de Nichita Stănescu — 3 puncte

3. Alcătuirea unui plan de compunere.

— Paralele între romanele: *Desculț* de Zaharia Stancu și *Moromeții* de Marin Preda, sau *Ion* de Liviu Rebreanu — la alegere. — 2 puncte

De asemena, pentru corectitudinea folosirii limbii române, a regulilor de ortografie și punctuație, a unei grafii și așezări estetice în pagină se acordă pînă la 2 puncte.

Cele de mai sus reprezintă doar cîteva sugestii care, aplicate cu consecvență, la nivelul școlii, în lucrări de 1—2 ore pentru toate clasele, pot oferi unele concluzii unitare privind nivelul de pregătire al elevilor, capacitățile și deprinderile dobîndite în cursul celor doi ani de liceu, care constituie învățămînt obligatoriu.

Firește că exemplele pot fi și altele, în funcție de nivelul de pregătire al claselor.

Problemele propuse constituie o obligație de promovabilitate. Însă, un elev care abordează toate întrebările corect din punct de vedere științific și gramatical poate, în funcție de amplitudinea și documentarea conținutului, să obțină o notă mai mare de 5.

Cel mai important lucru mi se pare posibilitatea pe care trebuie s-o creăm elevilor pentru a esențializa cunoștințele și a-și exercita cît mai mult deprinderile.

Dificultățile sînt inerente în activitatea cadrului didactic, dar nu imposibil de rezolvat, avînd mereu în vedere consecvența noastră, și, mai ales, încrederea în posibilitățile elevilor noștri.

În cazul în care se pun multe probleme privind stăpînirea regulilor de ortografie și punctuație se recomandă lucrări de control (dictări, copieri de texte, scurte rezumate etc.), exerciții la care să fie antrenate toate cadrele didactice — și de la celelalte discipline — putîndu-se obține de la elevii noștri calitate în ceea ce privește folosirea corectă a limbii române în scris și oral.

Folosirea corectă a limbii române, ordinea în scriere, estetica grafiei, așezarea în pagină (în caietele de notițe, de teme, în lucrări de control, de examene) sînt deprinderi absolut necesare de dobîndit de către elevi, ele trebuind să constituie o preocupare nu numai a profesorilor de limba și literatura română, ci a tuturor cadrelor didactice, a școlii în general și de ce nu, și a familiei? De aici necesitatea unui front comun, sever și categoric, de unde elevul va ieși cîștigat.

4. CREȘTEREA EFICIENȚEI ORELOR DE COMPUNERE

Sala de limba și literatura română constituie, — prin mijloacele de învățămînt pe care le conține, prin materialele cu care este dotată — un cadru adecvat desfășurării activităților de redactare, discutare și evaluare a compunerilor.

În cele ce urmează vom urmări, în special, problema evaluării compunerilor și a integrării unor mijloace de învățămînt în tehnologii didactice adecvate, pentru sprijinirea elevilor în realizarea unei eficiențe sporite în redactarea compunerilor.

Evaluarea înseamnă măsurare, dar întrebarea care se pune, în cazul nostru, este cum poate fi măsurată o creație ce poartă sau ar trebui să poarte amprenta personalității elevului? În general, în învățămîntul nostru se operează cu anumite *criterii de evaluare*. Se cere astfel elevilor, în primul rînd, să se înscrie în subiectul formulat ca cerință de către profesor, apoi să aibă un scris corect, îngrijit, să respecte regulile de ortografie și punctuație. Cum trebuie, însă, să se înscrie elevul în subiect? I se permite o abordare personală a subiectului, care să poată presupune o oarecare îndepărtare de la cerință?

Problema evaluării este foarte greu de realizat, o compunere fiind o lucrare greu încadrabilă într-o schemă anterior elaborată și de aceea în evaluare apare o mare doză de subiectivism. Pentru a diminua elementul subiectiv în evaluare, propunem următorii indicatori de evaluare, aplicabili în cazul compunerilor:

1) cantitatea de considerații;
2) structura logică a ideilor;
3) varietatea lexicală;
4) originalitatea;
5) autenticitatea și tipul de legătură între perioade.

1) *Cantitatea de considerații* definește gradul în care un elev este capabil să producă idei în legătură cu subiectul propus, unitatea de apreciere constituind-o capacitatea de a construi perioade mai ample.

2) *Structura logică* este concepută ca indicator al măsurării în care elevul își ordonează ideile coerent, pentru a da o viziune unitară asupra subiectului tratat. În general, trebuie să facem distincție între compunerile cu grad minim de structurare logică, în care elevul se limitează la enumerări, compunerile cu grad mediu de structurare logică, în care elevii stabilesc relații ocazionale între elemente, și, în sfîrșit, un nivel superior de structurare logică.

3) *Varietatea lexicală* se referă la modul în care elevii utilizează lexicul. Bagajul lexical simplu sau complex și expresiv dă o notă specifică diferitelor tipuri de compunere.

4) *Originalitatea* a fost înțeleasă ca mod personal de tratare a subiectului de către elev.

5) *Autenticitatea* reprezintă efortul personal depus de către elev la elaborarea lucrării, la depășirea limitelor obișnuitului.

6) *Legătura între perioade* urmărește felul în care sînt introduse diferitele tipuri de propoziții, și anume: dacă acestea sînt legate prin coordonare simplă (și), prin juxtapunere sau prin raporturi sintactice complexe. Pentru toate aceste criterii se stabilesc trei niveluri valorice: slab — 0; mediu — 1; bun — 2.

În condițiile unei compuneri libere, fără plan și fără alte indicații din partea profesorului, numărul de considerații nu influențează structurarea logică a textului. În general, puțini elevi reușesc să structureze logic și

coerent o compunere și încă mai puțini asociază acestei structurări un număr mare de considerații. Cantitatea de considerații este, de obicei, invers proporțională cu structurarea logică. Originalitatea, în schimb, are mai mare legătură cu structurarea logică, în sensul că lucrările care sînt neoriginale sînt și insuficient structurate logic.

La compunerile în care se pornește de la un plan oferit de manual, se observă același raport invers între numărul de considerații pe care îl sugerează planul și capacitatea elevului de a-l structura logic.

Pornind de la observațiile de mai sus, se urmăresc posibilitățile de îmbunătățire a acestei situații. Am considerat necesară nu crearea unui plan-tip de compunere, ci elaborarea unor principii. Un prim principiu de caracterizare a personajelor este delimitarea unui portret fizic și a unui portret moral. În general, demersul este valabil, dar există situații în care acest principiu nu funcționează, autorul insistînd fie pe trăsăturile fizice, fie pe cele morale. Se întocmește pentru aceste cazuri un plan de compunere mai puțin tradițional. Considerăm, astfel, că elevul trebuie să gîndească circumstanțele în care apare personajul, acest lucru influențînd sistemul său de gîndire și analiză. În același timp, elevii trebuie antrenați în depistarea trăsăturii dominante de caracter, a atitudinii generale în fața vieții. Pentru a ușura acest demers, profesorul conduce gîndirea elevilor spre analiza comportamentului personajului în diferite circumstanțe, utilizînd succesiunea cauză-efect (elevii vor fi activizați prin întrebarea „de ce?").

Din punctul de vedere al modalităților de caracterizare a personajului se poate oferi elevilor următoarea schemă:



În continuare, personajul va trebui analizat în sensul semnificației sale în contextul operei literare. Acest lucru va consolida analiza operei în ansamblu, întrucît personajul va fi văzut în relație cu celelalte aspecte literare ale operei. Pentru aceasta este important să se observe atitudinea autorului față de personajul său.

Profesorul poate selecționa și păstra compuneri scrise de elevi — fie compuneri realizate din toate punctele de vedere, fie altele care se remarcă din perspectiva cîte unuia dintre criteriile de evaluare menționate. Această colecție, permanent îmbogățită, oferă profesorului puncte de reper în evaluare prin termenii de comparație pe care îi reprezintă, precum și posibilitatea de a da elevilor exemple în ceea ce privește modalitățile de realizare a compunerilor. O problemă interesantă este aceea a raportului dintre descrierea literară și cea științifică. Aceasta trebuie abordată comparativ, pornind, eventual, de la planul propus de noi în anexă.

Pentru comentariul literar al nuvelei *Alexandru Lăpușneanul* se pot elabora variante de folii și fișe individuale de lucru, urmărind evoluția personajului și cauzele care generează comportamentul său. Elevii trebuie să motiveze acțiunile personajului și relația dintre faptele și convingerile acestuia. Ei trebuie, în cele din urmă, să înțeleagă sistemul de comunicare al

personajului cu celelalte personaje ale nuvelei. Fişa de lucru pe care elevii o au la îndemînă ar putea să prezinte în detaliu modalităţile artistice utilizate de autor. Elevii sînt puşi în situaţia să analizeze procedeele descriptive urmărind felul în care sînt utilizate modalităţile artistice utilizate de autor şi să explice, totodată, valoarea diferiţilor tropi. Se urmăreşte succesiunea momentelor subiectului pentru a clarifica unele părţi ale construcţiei literare. În felul acesta, comentariul literar porneşte de la elemente de structură, de limbă, de stil şi chiar de la incursiuni în gramatică.

Avînd în vedere cele de mai sus, considerăm utilă intervenţia cu planşe — *planuri de compunere* — pentru a influenţa în special varietatea lexicală şi structurarea logică a ideilor. Aşadar, considerăm că *planurile de compunere*, elaborate pe diferite criterii structurale, îi ajută pe elevi la înţelegerea temei şi la organizarea logică a succesiunii momentelor în mintea lor. Considerăm, de asemenea, că planurile trebuie însoţite de folii transparente, benzi magnetice şi alte mijloace de învăţămînt, elaborate de profesor ca material de sprijin. Trebuie, în primul rînd, elaborată o tehnologie didactică de interpretare a textului din punctul de vedere al conţinutului, al înşiruirii faptelor, al limbajului etc. Planşele de compunere nu sînt suficiente, în sine, pentru influenţarea capacităţii de redactare coerentă a compunerii.

În cele ce urmează oferim sugestii privind modul de integrare în lecţia de compunere a două mijloace de învăţămînt: setul de diapozitive, imagini pretext pentru compuneri, elaborat la OCMI, şi imagini din romanul *Baltagul*, ţinînd seama de faptul că între aceste variante de comunicare artistică există o strînsă legătură, putînd fi folosite în sprijinul realizării unor obiective specifice pentru diferite tipuri de compunere: portret, comentariu literar etc. Ele nu repetă conţinutul planşelor, ci reprezintă un element complementar, sprijinind, la rîndul lor, cu funcţie pedagogică specifică, realizarea obiectivelor generale ale predării limbii şi literaturii române. Astfel, planşele sînt concepute numai ca modele care să stea la baza studiului elevilor şi interpretării literare de text. Modelul odată lucrat şi înţeles, va putea fi extrapolat, prin exerciţiu, la alte opere, păstrîndu-se specificul fiecăreia. Planşele sînt utilizate cu succes dacă se elaborează o tehnologie didactică de integrare a lor în lecţii. Este necesară stabilirea clară a obiectivelor operaţionale la nivelul fiecărei ore sau grup de ore, a resurselor materiale necesare şi disponibile, a genului de activitate pe care intenţionează profesorul s-o desfăşoare în clasă şi a criteriilor de evaluare a activităţii elevilor.

Foliile de retroproiecţie îndeplinesc diferite funcţii: în primul rînd, aceea de a economisi timpul profesorului. Demonstraţiile pot fi schematizate anterior lecţiei, pe folie, în felul acesta profesorul putînd transmite informaţii mai multe şi mai precise, în aceeaşi unitate de timp; în al doilea rînd, materialele de retroproiecţie pot fi utilizate cu un rol de *conexiune inversă*, elevii avînd posibilitatea de a-şi verifica răspunsurile. Diapozitivele sînt concepute pentru a da lecţiei un caracter mai activ, elevii fiind antrenaţi în activităţi de *gîndire independentă*, de discuţii etc.

Planşele şi diapozitivele pot fi integrate în mai multe variante: fie la începutul orei de comentariu literar, în care caz profesorul va organiza lecţia în aşa fel încît să cuprindă aspectele esenţiale ale operei, fie în lecţiile finale, sau de recapitulare. În cel de-al doilea caz, situaţia ar putea fi inversată. Profesorul va rezolva problemele puse de text (literare, stilistice, gramaticale, fonetice, lexicale etc.), va pune accent pe problemele prevăzute de programă, va stabili cu claritate structura operei, procesul de construcţie

etc., după care, în ora de final de capitol, va utiliza planşa atît ca element de fixare a cunoştinţelor, de repetare, de refacere a unităţii textului, cît şi ca model, pentru elevi, de ordonare a ideilor.

Diapozitivele vor fi integrate în lecţie numai în momentul de transmitere de sarcini. Elevilor le vor fi prezentate astfel informaţii suplimentare, pe care vor trebui să le sintetizeze şi să le folosească cu discernămînt în lucrările lor.

În felul acesta, elevii îşi structurează mai bine ideile şi elaborează, în scris, compuneri, comentarii ale textelor respective sau ale altor texte de acelaşi tip, avînd o coerenţă în exprimare, o succesiune logică a ideilor, o ordonare a frazelor şi a elementelor lexicale, apropiate de ceea ce se urmăreşte.

În cazul analizării structurilor narative, elevii trebuie să dobîndească deprinderea unor lecturi autentice, fiind solicitaţi să observe modurile de expunere, rolul lor în fragmentul (opera) care se discută, legătura cu problemele de limbă etc. În felul acesta, elevii sînt obişnuiţi să reflecteze la ceea ce citesc şi, implicit, la ceea ce scriu. Planşa destinată redactării unei compuneri (*Naraţiune*) are scopul de a-l face pe elev să gîndească structural, sistematic opera citită şi s-o comenteze ca atare.

Comentariul literar este prezentat într-o planşă generală, cu eşalonarea unor principii de comentare a textului după *Modelul de ordonare a etapelor* (dat în anexă), în scopul de a uşura demersurile pe care le au de făcut elevii.

Aceste mijloace se pot integra, de exemplu, într-o lecţie de interpretare a romanului *Baltagul* de Mihail Sadoveanu. Planşa este însoţită de diapozitive reprezentînd diferite momente din filmul cu acelaşi nume: Vitoria Lipan, muncită de gînduri; Vitoria şi Baba Maranda; Vitoria şi Gheorghiţă mergînd pe urmele lui Nichifor şi întrebînd pe localnici de soarta lui; Gheorghiţă pălind cu baltagul pe Calistrat etc. Propunem pentru aceste diapozitive următoarele texte care ar putea fi înregistrate pe bandă magnetică:

„Vitoria lăsă să-i treacă valul care o încătuşa şi zise încet, privind spre lumina de afară:

— Încă n-am primit nimic de la tatu-tău... Ce să fie, n-am înţeles... M-am sfătuit cu părintele... Mă gîndesc în fel şi chip şi am un vis care-mi mănîncă sănătatea şi mă îmbătrîneşte. Fiind singuri aicea în sat şi fără neamuri, trebuie să te trimit pe tine, ca un bărbat ce eşti, să-l cauţi şi să-l afli.

— M-oi duce, răspunse Gheorghiţă, cu îndoială. Se poate să se fi întîmplat ceva.

— Ce să i se întîmple? răspunse aprig nevasta. Să-i fi făcut farmece o muiere, cum spune Maranda, eu n-aş crede... Visul meu e semn greu. Tu spui: i s-a întîmplat ceva la care mă îngrozesc a gîndi".

. . . .

„Omul îşi aducea tare bine aminte; şi obrazul muntencei se însenină puţintel"... „Împins de un ţipăt al femeii, feciorul mortului simţi în el crescînd o putere mai dreaptă decît a ucigaşului..."

Profesorul poate solicita pe elevi cu întrebări de tipul: Există o corespondenţă între pasajul citat şi realizarea scenică a personajelor? Ce alte replici puteţi atribui acestor imagini?

Diapozitivele vor ajuta la urmărirea firului romanului pe schema cauză-efect, la o caracterizare mai complexă a personajelor, la structurarea logică a evenimentelor romanului în mintea elevilor.

Planşa pentru caracterizarea personajului este adecvată în special claselor X—XI. Pentru romanul *Ion* al lui Liviu Rebreanu, planşa a fost însoţită de *fişe de lucru individual*, care comentează acţiunile şi rolul personajelor după criteriul cauză-efect. Elevii au fost deprinşi să gîndească tot ce oferă textul ca informaţie despre personaj. Le-au fost prezentate imagini din filmul *Blestemul pămîntului. Blestemul iubirii* şi din filmul didactic *Liviu Rebreanu*, realizat de Animafilm. Imaginile prezintă pe Ion strîngînd pămîntul în palmă şi scrutînd cu privirea întinderea pămîntului peste care devine stăpîn; pe Ana şi pe Vasile Baciu; pe Ion şi George. Se oferă astfel profesorului ocazia de a concepe exerciţii de analiză a personajelor prin antiteză. Imaginile ar putea fi utilizate în diferite demersuri de abordare a textului romanului, precum şi în discuţii de analizare a jocului actorilor. Se pot face referiri la caracterul lui Ion, la relaţiile lui cu celelalte personaje, la faptele lui, argumentate pe criteriul cauză-efect.

Text: „Cu o privire ştearsă, Ion cuprinse tot locul, cîntărindu-l. Simţea o plăcere mare văzîndu-şi pămîntul, încît îi venea să cadă în genunchi şi să-l îmbrăţişeze. I se părea mai frumos pentru că era al lui. Iarba deasă, grasă, presărată cu trifoi, unduia ostenită de răcoarea dimineţii. Nu se putu stăpîni Rupse un smoc de fire şi le mototoli puternic în palmă. Glasul pămîntului pătrundea năvalnic în sufletul flăcăului ca o chemare, copleşindu-l. Se simţea mic şi slab, cît un vierme pe care-l calci în picioare, sau ca o frunză pe care vîntul o vîltoreşte cum îi place. Suspină prelung, umilit şi înfricoşat, în faţa uriaşului"

În continuare se dau elevilor următoarele sarcini: Atribuiţi imaginilor respective replicile care vi se par potrivite. Cum puteţi realiza o antiteză între personaje? Sugerează imaginile care redau iubirea ţăranului pentru pămînt? Ce informaţii suplimentare ne oferă diapozitivele pentru a completa portretul lui Ion? Cum interpretează jocul actorilor şi viziunea regizorului? Încercaţi să vă confruntaţi propria părere cu aceea a realizatorilor filmului. Prin aceste exemple propunem numai modele de lucru orientative. Nu considerăm că utilizarea lor trebuie să aibă un caracter obligatoriu nici pentru profesori, nici pentru elevi. De asemenea, considerăm că profesorii pot schimba cîte ceva în ordonarea planşelor sau diapozitivelor, pot să le integreze de manieră proprie, avînd totala libertate de interpretare.

Propunem următoarele variante pentru formarea deprinderii de muncă independentă a elevilor, ce pot fi integrate şi dezvoltate în oră, în funcţie de nivelul clasei şi de tema abordată.

Descriere

I. Motivaţia autorului pentru descrierea literară şi condiţiile în care acesta observă.

II. Elementul esenţial al descrierii:

a) peisajul (obiectul) central al descrierii:
- aspecte din apropiere;
- aspecte din depărtare;
- planuri, alternarea lor;

b) prezenţa omului: universul său de idei şi sentimente.

III. Informaţii despre peisajul (obiectul deescrierii):
— elemente auditive şi vizuale (culoare) care impresionează în mod deosebit; rolul lor în conturarea unor impresii ale cititorului;
— idei şi sentimente pe care receptarea descrierii le determină.

IV. Modalități artistice folosite de autor pentru a scoate în evidență elementele esențiale ale obiectului descrierii:

— figuri de stil, procedee literare specifice;

— valoarea artistică a unor construcții și categorii gramaticale specifice (adjectivul, adverbul, substantivul), schimbarea categoriei gramaticale, rolul lor în realizarea artistică a descrierii.

V. Raportul între elementul dominant al tabloului și fondul general.

VI. Judecata personală de valoare asupra descrierii.

Caracterizarea personajului

— Opera și împrejurarea în care este prezentat personajul:
  — rolul și evoluția personajului în dezvoltarea acțiunii.
— Elemente care conturează portretul moral și fizic al personajului:
  — elemente vizuale și auditive care impresionează în mod deosebit, rolul lor în conturarea unei imagini despre personaj.
— Modalități artistice folosite de autor pentru a scoate în evidență trăsăturile de caracter ale personajului:
  — descriere;
  — narațiune;
  — dialog, monolog interior, autocaracterizare, discuții ale altor personaje, considerații proprii autorului;
  — elemente de limbaj (valoarea artistică a unor construcții și categorii gramaticale specifice);
  — utilizarea figurilor de stil și a unor procedee literare specifice.
— Raportul dintre aspectul fizic și cel moral (atitudinea față de viață, societate, familie, natură etc.).
— Relația lui cu alte personaje din opera studiată sau din alte creații studiate.
— Trăsătura dominantă de caracter a personajului:
  — rămîne această trăsătură constantă pe tot parcursul operei, influențează acțiunea, sau variază în funcție de influența altor personaje sau a unor situații?
— Atitudinea personală cu privire la personajul caracterizat.

COMPOZIȚIA EPICĂ

I. Tema compoziției epice.

II. Ideile principale ale narațiunii.

1. Urmărirea momentelor și aspectelor esențiale ale acțiunii.
2. Moduri de expunere { — narațiunea; — descrierea; — dialogul }
3. Personajele narațiunii { — trăsături fizice și morale; — reacția în diferite împrejurări; — relații cu alte personaje }

III. Ideile secundare

1. Raportul lor față de ideile principale:
   — un tot separat
   — întăresc semnificația aspectelor prezentate

IV. Modalități de creare a ansamblului operei prin îmbinarea acestor tipuri de idei. Impresii create de narațiunea asupra cititorului. Asemănări cu alte narațiuni (subiect, modalități artistice, personaje etc.).

Notă: Acest model poate fi utilizat în orientarea elevilor la reproducerea unor opere epice mai ample sau în alcătuirea fișelor literare.

COMENTARIU LITERAR

1. Integrarea operei în
   — curente, direcții și tendințe literare corespunzătoare și identificarea elementelor specifice acestora în operă.
   — gen, specie literară.
2. Tema și motivele prezentate în operă și dezvoltarea lor.
   Structura temei și a motivelor, elemente originale.
   Unități artistice (narative, descriptive, lirice, epice, dramatice etc.), relevarea și comentarea lor din punctul de vedere al conținutului și al formei.
3. Asocieri de teme, motive, personaje, formule compoziționale, structuri, moduri de expunere, din literatura națională și universală.

Opera lirică

— Elemente de meditație filozofică.
— Comuniune om-natură.
— Gradarea ascendentă sau descendentă a sentimentelor.
— Particularități artistice în abordarea temei și a motivelor (limbă și stil).
— Revenirea la unitatea artistică a operei.
— Mesajul operei.
— Opinii ale criticii literare și personale în evaluarea operei.

Opera epică și dramatică

— Observații privitoare la momentele acțiunii (expozițiune, intrigă, desfășurarea acțiunii, punct culminant, deznodămînt), natura lor, planurile și evoluția conflictului.
— Personajele, caracterizarea lor și modalitățile utilizate de autor (limbă și stil)
— Opinii ale criticii literare și personale cu privire la valoarea operei.

Notă: Această schemă poate să varieze în funcție de clasă, de nivelul de pregătire al elevilor, de temă și de operă.
Pe tot parcursul comentariului se realizează, în funcție de accesibilitate, asocieri cu alte opere literare în ceea ce privește tema, motivele, personajele, compoziția, structura, formele artistice etc.

DESCRIEREA ȘTIINȚIFICĂ

I. Introducere. Definiția
   — ce este?
   — părțile componente
   — funcționalitate

{ Se folosește un limbaj precis; termeni specifici care împiedică utilizarea sinonimelor.

II. Tratare. —
   — Procedee de obținere
   — Mod de utilizare
   — Integrare în activitatea productivă
   — Etapele procesului de producție
   — Caracteristicile fiecărei etape

Caracteristici ale stilului
   — proprietate
   — claritate
   — conciziune

Trebuie înlăturată orice tentă personală, orice raportare a fenomenului la sentimentul sau imaginația autorului.

III. Încheiere. — Importanța obiectului, procesului tehnologic.
— Raportul cu obiecte sau procese asemănătoare (elemente de noutate, superioritate tehnică, economică etc.)

DESCRIEREA UNUI PROCES TEHNOLOGIC

I Introducere. Necesitatea realizării procesului tehnologic respectiv — economic / — social / — tehnic

— Locul de realizare a procesului tehnologic

— specialitatea (denumirea meseriei) celui care realizează acest proces.

II. Desfășurarea procesului tehnologic.

— etapele de desfășurare a procesului;

— persoanele (meserie) care participă la realizarea procesului;

— materiale necesare pentru realizare.

Modalități de realizare a procesului tehnologic respectiv:

— variante de realizare;

— comentarea lor din punctul de vedere al avantajelor și dezavantajelor.

II. Încheiere. Importanța realizării procesului tehnologic descris.

5. CRITERII DE APRECIERE A LUCRĂRILOR SCRISE

(COMPUNERI, TEME PENTRU ACASĂ, LUCRĂRI DE CONTROL, LUCRĂRI DE EXAMENE ETC.)

I. *Respectarea structurii unei compuneri*:

1. Introducerea

— În funcție de subiectul lucrării;

2. Cuprinsul

— Partea cea mai întinsă a lucrării;

— Conține esențialul temei;

— Legătura dintre titlu și conținut;

— Ideile vor fi ilustrate cu date, fapte, citate, argumente;

— Să se refere la problemele esențiale;

— Nu este permisă abaterea de la subiect (digresiunea);

— Se apreciază după exactitatea științifică, claritatea expunerii, bogăția de informații, valoarea argumentelor și înlănțuirea logică a ideilor.

3. Încheierea

— Scurtă, o concluzie logică a celor spuse în cuprins;

— Nu cuprinde idei noi, nenotate în cuprins;

— Poate fi redusă la o singură propoziție sau frază.

II. *Vocabularul*:

— În funcție de conținut;
— Cuvinte și expresii literare;
— Eliminarea regionalismelor;
— Folosirea cuvîntului cu sensul cel mai potrivit;
— Exprimarea îngrijită, aleasă, atrăgătoare;
— Evitarea repetițiilor supărătoare;
— Utilizarea cuvintelor cu sens figurat, unde este cazul, a expresiei artistice.

III. *Stilul*:

— Simplu, natural, neîncărcat;
— Respectarea calităților generale ale stilului:
— Claritatea;
— Corectitudinea;
— Proprietatea;
— Puritatea;
— Preciziunea.
— Eliminarea unor greșeli și abateri (obscuritatea, nonsensul, stilul echivoc, construcții pleonastice, neologisme inutile, incoerență, stil impropriu, stil bombastic etc.)
— Originalitatea stilului, eleganța.

IV. *Respectarea normelor gramaticale ale limbii române.*

V. *Respectarea regulilor de ortografie și punctuație.*

VI. *Așezarea textului în pagină*:

1. Scrierea titlului
— La mijlocul rîndului și la o oarecare distanță de marginea de sus a hîrtiei;
— cu litere mai mari decît restul textului;
— sub formă de alineat, dacă este mai lung;
— un spațiu liber între titlul lucrării și text.

2. Spațiu liber (2—3 cm.) în partea stîngă a paginii.

3. Redactarea ideilor prin folosirea alineatului:
— Ori de cîte ori se introduce o idee nouă;
— Începe mai în interiorul rîndului.

4. Folosirea întregului spațiu al paginării pentru redactarea lucrării:
— de la o margine la alta;
— la marginea din dreapta, despărțirea în silabe;
— evitarea înghesuirii textului în pagină;
— spațiu potrivit între rînduri, pentru a ușura lectura lucrării.

VII. *Grafia.* Scris citeț, ordonat, curat.

6. SUGESTII PRIVIND STRUCTURA ȘI PROBLEMATICA UNUI COMENTARIU LITERAR *

Probleme generale	Probleme specifice în funcție de gen		
	Opera lirică	Opera epică	Operă dramatică
— Încadrarea scriitorului în mișcarea literară a epocii și locul operei pe care o comentăm în cadrul creației literare a scriitorului. — Genul și specia literară cărora le aparține opera. — Geneza operei (dacă este cazul). — Enunțarea temei cu trimiteri la alte opere cu temă similară din literatura națională și universală, cu raportări la curentul literar pentru care este specifică o astfel de temă. — Motive. — Unitatea compozițională a operei în elementele ei constructive, care vor fi abordate pe parcursul comentariului. — Nivelurile limbii (lexical, semantic, sintactic, fonetic). — Valoarea semnelor de punctuație.	— Sentimentul fundamental intuit prin contactul direct cu opera. — Motive și laitmotive, natura lor și integrarea în contextul operei respective, al creației scriitorului și al literaturii naționale și universale. — Tipul temei în cadrul operei comentate: — social-patriotică; — filozofică; — erotică; — peisagistă; — Comentarea operei pe unități artistice, definind concomitent note specifice fondului și formei (elemente stilistice, tropi și sintaxă poetică; elemente prozodice; ritm, rimă, măsură; lexic; elemente morfo-sintactice cu valoare stilistică).	— Prezentarea subiectului și urmărirea momentelor sale (dacă este cazul și ținînd seama de structura operei): — expozițiunea; — intriga-conflictul; — desfășurarea acțiunii; — punctul culminant; — deznodămîntul. — Comentarea modalității de realizare a acestor momente (dacă este cazul): — natura conflictului; — evoluția conflictului; — planurile pe care se desfășoară conflictul și eventuala lor alternare; — rezolvarea. — Modurile de expunere și valoarea artistică datorată armonizării lor în cadrul operei.	— Prezentarea subiectului (pe acte) și urmărirea momentelor sale, (dacă este cazul și ținînd seamă de structura operei): — expozițiunea; — intriga-conflictul; — desfășurarea acțiunii; — punctul culminant; — deznodămîntul. — Comentarea modalității de realizare a acestor momente (dacă este cazul): — natura conflictului; — evoluția conflictului; — planurile pe care se desfășoară conflictul și eventuala lor alternare; — rezolvarea. — Relevarea tipurilor de situații dramatice.

* Indicațiile sînt orientative. Nu este obligatorie parcurgerea tuturor acestor momente și nici a ordinei lor, hotărîtor fiind caracterul specific al operei comentate. Cel care efectuează comentariul poate pătrunde în universul operei literare pe calea cea mai adecvată operei respective și obiectivelor urmărite.

Probleme generale	Probleme specifice în funcție de gen		
	Operă lirică	Operă epică	Operă dramatică
– Afirmațiile din cadrul comentariului vor fi permanent susținute prin referiri la textul literar (cu ajutorul fișelor de lectură realizate pe baza indicațiilor date de profesor), evitîndu-se abordarea teoretizantă, prea generală, abstractă. – Asocieri cu alte opere literare, din literatura română sau universală, se vor realiza, în mod firesc, ori de cîte ori opera și nivelul clasei o permit. – Evidențierea (atunci cînd este cazul) a interferării genurilor și speciilor în cadrul aceleiași opere. – Valoarea artistică și etică a operei literare. – Contribuția scriitorului respectiv la dezvoltarea limbii litarare; Originalitatea scriitorului.	– Originalitatea abordării temei prin expresia artistică. – Ideea operei. – Valoarea operei (sinteză a întregului comentariu, prin valorificarea unor opinii ale elevilor, profesorului, ale criticilor).	Arta narațiunii, a descrierii și a portretului. – Moduri de organizare și de expunere compozițională. – Personajele. Prezentarea lor și a modalităților artistice prin care sînt realizate. – Raportul dintre autor și lumea evocată în operă. – Lexicul și implicațiile lui artistice în opera epică (crearea atmosferei, culoarea locală, definirea unor personaje). – Valoarea artistică și etică a operei.	– Personajele. Prezentarea lor și a modalităților artistice prin care sînt realizate. – Dialogul ca modalitate specifică textului dramatic. – Realizarea monologului și rolul lui în cadrul textului. – Rolul integrării elementelor lirice în textul dramatic (dacă este cazul). – Raportul dintre text și spectacol (în cazul vizionării lui de către elevi). – Valoarea operei.

ÎN LOC DE CONCLUZII

Lucrarea de față este una din primele încercări menite să identifice și să generalizeze unele experiențe didactice care conduc la creșterea calității și eficienței instruirii și educării elevilor la obiectul limba și literatura română în liceu. Sînt subliniate și unele condiții obligatorii pentru reușita activității didactice.

Pledoarie pentru necesitatea unor schimbări în procesul predării și învățării limbii și literaturii române, lucrarea apare într-o perioadă în care, practic, activitățile noastre didactice nu se mai pot desfășura fără a ține seama de explozia înregistrată în dezvoltarea mijloacelor de comunicare mass-media — radioul, televiziunea și cinematografia, ca și a noilor tehnici și metode de instruire. Dar, așa cum sublinia și René Maheu, în prefața lucrării *„Noile mass-media: Un studiu în sprijinul planificării educației"*, noile mass-media vor putea opera măsuri în procesul educațional „în cazul în care sînt folosite eficient și corespunzător, ajutînd învățămîntul să progreseze, să realizeze mai mult și mai bine". Și ceea ce este poate mai important, noile tehnici ar putea suda mai strîns învățămîntul cu societatea". Iată enunțat și dezideratul social final de integrare a tînărului, folosind tot ce a acumulat în decursul școlarității, rapid și eficient, în activitățile sociale, în societate.

Calitatea și eficiența activității didactice la limba și literatura română depind de:

● buna pregătire pedagogică, care asigură caracterul sistematic al predării, dă mobilitate cadrului didactic în aplicarea creatoare a programei și a manualelor școlare, contribuie din ce în ce mai mult la realizarea unui învățămînt formativ, și nu mecanic, de memorizare a unor noțiuni de multe ori lipsite de importanță;

● buna pregătire profesională, care dă dascălului siguranța abordării problemelor, a folosirii lecturilor suplimentare, a dominării elevilor săi, prin explicațiile clare, complexe, la obiect,care dă profesorului și siguranța de a conduce pe elevi să „învețe", deschizîndu-le porțile spre cultură, ajutîndu-i să vadă și să înțeleagă fenomenul literar și dincolo de copertele manualului școlar;

● receptarea experienței celor mai bune cadre didactice, pentru dederminarea imediată a unor reușite;

● folosirea eficientă a resurselor: conținutul activității (informații, teprinderi, abilități etc.);

• elaborarea strategiei prin: alegerea unor metode didactice potrivite a materialelor didactice necesare, a mijloacelor de învățămînt utilizabile în lecțiile respective; o ingenioasă îmbinare a metodelor și materialelor folosite pentru a amplifica coeficientul eficienței didactice; proiectarea „scenariului activității didactice";

• evaluarea calității și eficienței activității didactice desfășurate, prin elaborarea unui sistem de activități (teste, lucrări scrise frontale, activități creatoare etc.); evaluarea rezultatelor pe baza testelor de învățare și comportament;

• crearea unui nou cadru pentru învățarea limbii și literaturii române, prin amenajarea unor săli speciale în care elevii să poată găsi materialele necesare (cărți, fișe de lucru individuale etc.); folosirea condițiilor locale: muzee și case memoriale cu specific literar, istoric;

• realizarea și aplicarea noii proiectări didactice, a sistemului de evaluare, a scenariului activității didactice și, mai ales, operaționalizarea obiectivelor cu finalitate spre „ce ar trebui să știe elevul să facă" și „cum să facă bine" — după fiecare lecție;

• întreținerea materialelor didactice și a aparatelor din dotare prin antrenarea și interesarea elevilor, ei devenind parteneri activi ai profesorilor în realizarea unui cadru adecvat, superior sălii obișnuite de clasă, în învățarea limbii și literaturii române;

• consecvența în desfășurarea activităților didactice, în săli de clasă amenajate special sau în cabinete, evitîndu-se simpla „aliniere" cu așa zisa „modă". Se cere, pe lîngă angajare temeinică, unitate de vederi la nivelul catedrei de limba și literatura română, pe de o parte, și la nivelul conducerii școlii, a forurilor județene de învățămînt, pe de altă parte pentru a se evita eșecul și mai ales pierderile de timp, elevii și părinții punîndu-și speranțe în crearea unor condiții superioare pentru ameliorarea actului educațional.

Și acum cîteva ipoteze ale succesului. Abordarea sistemică a proiectării activității didactice ne obligă la:

• definirea clară și precisă a obiectivelor ce trebuie atinse (în limita posibilului), practic și operativ;

• alegerea mijloacelor celor mai eficiente pentru realizarea obiectivelor, „repede" și „bine", ceea ce este egal cu eficiența activității noastre;

• claritatea și acuratețea acțiunilor didactice pe care le desfășoară în clasă;

• evaluarea demersurilor educaționale, pentru a elimina din mers unele impediente care ar putea micșora gradul calității și eficienței.

Deci siguranța calității și eficienței finale a activității noastre desfășurate în sala specială de limba și literatura română ne-o dau:

Obiectivele — Sarcinile care trebuie aduse la îndeplinire, definite practic, operativ, neechivoc, pentru a permite evaluarea. Evitarea risipei de energie și a confuziei, a retorismului și generalităților.

Mijloacele — Mijloacele necesare pentru îndeplinirea obiectivelor, urmărindu-se calea posibilă pentru activitatea didactică în funcție de condițiile materiale pe care le are școala, cu permanentă preocupare de îmbunătățire a acestora.

Procesul de desfășurare — Metodele didactice pentru valorificarea tuturor resurselor în vederea atingerii obiectivelor.

Rezultate — Gradul de îndeplinire a obiectivelor, raportat la „ce știu elevii să facă" și „cum știu să facă"; cîți elevi realizează cerințele maxime, cîți pe cele medii și cîți sînt încă sub nivelul cerințelor medii.

Avantajele elaborării unui asemenea sistem de activități didactice:

- se esențializează volumul de cunoștințe, crește latura calitativă și eficientă a lecției;
- se deschid posibilități noi de îmbinare a metodelor tradiționale cu cele moderne, pentru creșterea eficienței, prin modelarea din mers a activității noastre;
- se apreciază eficacitatea metodelor folosite prin evaluarea relevantă a nivelului de pregătire al elevilor noștri;
- se evaluează eficiența activității noastre și din perspectiva cheltuirii energiei didactice, a folosirii resurselor, nu numai a rezultatelor obținute (dacă se muncește mult și se obține puțin — de ce?; dacă se folosesc bine resursele și rezultatele nu sînt cele scontate — de ce?.);
- se adoptă noi soluții și inovații didactice în perspectiva asigurării celor mai mari șanse de reușită, în folosul elevilor noștri, a societății care susține actul educațional pentru ridicarea continuă a nivelului instruirii.

Nu trebuie neglijat în acest context:

— tonul și calitățile deosebite care se cer profesorului de limba și literatura română pentru a-i cuceri pe elevi în activitatea didactică;

— încredere în posibilitățile elevilor, în eforturile pe care ei le depun pentru a depăși greutățile;

— maximă atenție, la toate cadrele didactice, pentru creșterea caracterului aplicativ asigurarea predării și învățării limbii și literaturii române, a folosirii intensive a textului literar;

— exigență sporită și înaltă răspundere pentru ridicarea nivelului calitativ al activității didactice, al predării competente și eficiente;

— mai buna organizare a activității de aplicare a programei și de respectare a manualelor școlare.

Sistemul de activități metodice de la nivelul școlii, al localității, județului sau central (comisie):

- circulația unor informații, idei între cadre didactice și forurile de îndrumare și decizie, pentru o participare activă a cadrelor didactice la realizarea cerințelor programelor școlare într-o concepție modernă unitară;
- consultarea cadrelor didactice în vederea dimensionării optime a obiectivelor generale, semigenerale (de la nivelul anilor de studiu — IX — X; XI; XII) și a celor operaționale (pe capitole);
- asistențe, interasistențe și generalizarea unor experiențe valoroase la toate nivelurile și mai ales la nivelul școlii;
- susținerea pregătirii profesionale și în ceea ce privește informarea științifică și metodică — premisă categorică a succesului în activitatea la clasă.

Și acum în final:

- Succesul activității profesorilor de limba și literatura română depinde de interesul și motivarea pentru o calitate și eficiență superioară, știut fiind că prestigiul obiectului în școală este dat și de prestigiul de care

se bucură cadrul didactic, de modul în care acesta reușește să fie permanent „modern" și „model" pentru elevii săi.

Iată de ce lucrarea de față este o invitație deschisă la muncă, la încercări de autodepășire, de înnoire a proiectării didactice, de creștere a calității și eficienței educației patriotice a elevilor și prin limba și literatura română, obiect cu multiple valențe educaționale, dar și cu cerințe sporite din partea fiecărui profesor, pentru a determina pregătirea generală a cetățeanului anului 2000. Din profilul spiritual al elevului nu poate lipsi stăpînirea limbii naționale, inițierea în cunoașterea principalelor momente ale istoriei literaturii naționale, cunoașterea personalității artistice a scriitorilor reprezentativi și a operelor literare semnificative.

Socotim necesară participarea a cît mai multe cadre didactice din unitățile de învățămînt la îmbunătățirea și completarea lucrării de față.

Sugestiile finale ale lucrării noastre s-au adresat atît cadrelor didactice cît și factorilor chemați să susțină eforturile dascălului din clasă, organizatori ai învățămîntului, directori de școli, inspectori școlari, comisii de specialitate, în perspectiva realizării depline a frontului comun pentru determinarea unei atitudini active și responsabile a tuturor cadrelor didactice în realizarea chemării adresate de secretarul general al Partidului Comunist Român, tovarășul Nicolae Ceaușescu, de la tribuna celui de-al II-lea Congres al Educației Politice și Culturii Socialiste:

„Nu se poate vorbi de educație politică, de cultură revoluționară fără cunoașterea limbii, a literaturii, a istoriei glorioase a poporului"

Plan editură : 7145
Coli de tipar : 23,25.
Bun de tipar : decembrie



Tiparul executat sub comanda nr. 422
la întreprinderea Poligrafică „Filaret",
str. Fabrica de chibrituri, nr. 9—11,
Bucureşti, Republica Socialistă România

Plan editură: 117
Coli de tipar: 22,75
Bun de tipar: decembrie

Tiparul executat sub comanda nr. 4..
la Întreprinderea Poligrafică „Filaret”,
str. Fabrica de chibrituri nr. 9–11,
București, Republica Socialistă România

Lei 23